

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS
NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO**

TATIANE LOPES MONTEIRO

**CURITIBA
2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS
NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO

TATIANE LOPES MONTEIRO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA

2012

*Dedico este estudo ao amor da minha vida, **Julio Cesar dos Santos**, que é a minha base, meu equilíbrio, meu alicerce, minha esperança, minha metade, meu companheiro, meu tranquilizador, meu incentivador, meu inspirador, meu querido, meu tudo.*

AGRADECIMENTOS

Acredito que nomear e agradecer todas as pessoas que compartilharam comigo deste momento tão especial em minha vida é, realmente algo intangível e imensurável, pois foram muitos os que se sensibilizaram comigo neste processo e se mostraram dispostos a me auxiliarem nesta empreitada. Portanto, meu muito obrigada á todos e todas que colaboraram para a finalização deste trabalho.

Gostaria de agradecer em especial:

Aos diretores, assessores e coordenadores do colégio Marista Santa Maria, por terem permitido a realização desta pesquisa na instituição. Em especial a Assessora Antoniella Cavassin e a Coordenadora Ana Paula Detzel por abrirem as portas da escola para a realização deste projeto sempre de uma forma atenciosa e solidária.

A professora regente da turma na qual esse estudo foi realizado, pois, ela sempre se mostrou muito envolvida e preocupada em auxiliar ao máximo na pesquisa, tanto na divisão dos grupos para as entrevistas, quanto nas conversas sobre os direcionamentos em que o projeto estava tomando para que eu não ficasse de fora de nenhum detalhe.

As crianças colaboradoras da pesquisa, que se mostraram envolvidas e participaram intensamente deste momento com ricas comunicações de seus processos de aprendizagens.

As professoras da Educação Infantil e dos 1os anos do Ensino Fundamental do Colégio Marista Santa Maria, pela amizade e aprendizagens trocadas nesses 8 anos de trabalhos compartilhados.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, da linha de pesquisa Cultura Escola e Ensino, pela atenção e ensinamentos compartilhados nesses anos de estudos.

As professoras Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Valéria Silvia Ferreira pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação.

A professora Marynelma Camargo Garanhani por seu apoio, incentivo, ensinamento, compreensão, afeto e presença tão intensa nesse momento tão importante e especial em minha vida.

Aos meus amigos do grupo de estudos Educamovimento, em especial, Marcos Rafael Tonietto, Lorena de Fatima Naldony e Nathália Palhano, pelos conhecimentos compartilhados, conforto, atenção e incentivo durante este processo.

A minha mãe Marli, que lutou incansavelmente para nos dar uma excelente base educacional e, acima de tudo, nos mostrou os valores necessários para seguirmos nossos caminhos, mas sempre com humildade e disposição para encarar os desafios impostos pela a vida.

Meu pai Jair (em memória), minha irmã Juliana e meu irmão Sandro, por serem a minha base e meu alicerce.

Aos familiares do meu marido Julio, por terem estado tão próximos nesses meses de pesquisa. Sempre me incentivando a continuar com garra, paciência e perseverança.

As minhas queridas amigas e companheiras de festa, risadas, choros, gargalhadas, boa música, bom papo, entre tantas outras coisas: Carla Emilia Soares, Vilma Ribeiro, Grazielle Vasques e Rosana Dantas. Tenho certeza que, se não fosse o apoio e incentivo de vocês, não teria em hipótese alguma finalizado este trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE IMAGENS	xi
LISTA DE ANEXOS.....	xii
 CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	 1
1.1 O problema e sua justificativa	8
1.2 A escola, o projeto e as questões norteadoras da pesquisa	18
 CAPÍTULO 2 – A COMPREENSÃO DO MOVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	 26
2.1 – A criança pequena e o movimento do seu corpo nos estudos de Wallon	26
2.2 O movimento do corpo infantil na pedagogia de projetos: a proposta de Loris Malaguzzi	40
 CAPÍTULO 3 – A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS	 48
3.1 – A pesquisa com crianças no cotidiano escolar: abordagens teórico- metodológicas	48
3.2 – As crianças, a escola e os instrumentos da pesquisa: procedimentos metodológicos	55
 CAPÍTULO 4 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE COMUNICAÇÕES DAS CRIANÇAS: UM DESAFIO TEÓRICO-METODOLÓGICO	 70
4.1 Os caminhos percorridos para a análise dos dados	70
4.2 A análise do movimento do corpo da criança na comunicação de suas aprendizagens	72
4.2.1 O movimento aleatório do corpo infantil.....	73
4.2.2 O movimento do corpo como suporte da fala infantil	77
4.2.3 O movimento da criança com intenção: o gesto infantil.....	89

CAPÍTULO 5 – A MOVIMENTAÇÃO CORPORAL DAS CRIANÇAS INSERIDAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	119

RESUMO

A presente pesquisa investigou como a criança pequena utiliza o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens. Para isto, investiguei crianças do 1º ano de uma escola de Ensino Fundamental que desenvolve a pedagogia de projetos. A justificativa para pesquisar a faixa etária de 5 e 6 anos é devido ao fato de que, até bem pouco tempo, essas crianças pertenciam ao seguimento da Educação Infantil e, devido à mudança pela lei 11.274 (BRASIL, 2004), passaram a frequentar um novo sistema escolar: o Ensino Fundamental de 9 anos. Assim o objetivo da pesquisa foi compreender como as crianças de 5/6 anos, inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental, utilizam o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens? Os pressupostos teóricos adotados foram os estudos de Wallon e, para isto, utilizei os estudos de: Garanhani (2004, 2005, 2008) e Galvão (1992 e 2010) sobre as características do desenvolvimento infantil dessa faixa etária e para compreender o processo de escolarização na pedagogia de projetos utilizei as ideias de Loris Malaguzzi, por meio dos estudos de Hoyuelos (2006 e 2009). Os instrumentos para a produção de dados foram: a observação participante e entrevistas, com base nas orientações de: Lessard-Hérbert; Goyette e Boutin (2008); André (1993); Garcia (2011) e Cruz (2008). A análise organizou-se em três eixos: o movimento aleatório do corpo infantil, o movimento do corpo como suporte para a fala, e o movimento da criança com intenção: o gesto infantil. Assim, a pesquisa concluiu que as crianças que se encontram no 1º ano do Ensino Fundamental, tem características específicas em relação ao movimento do seu corpo e, estão passando por um processo de significação destes, os constituindo em linguagem: a linguagem movimento. Portanto, cabe a escola da infância ter consciência da movimentação do corpo infantil como uma necessidade de desenvolvimento e recurso para expressão e comunicação. E não como uma interpretação de má conduta da criança, ou seja, indisciplina.

Palavras chaves: Criança pequena, movimentos corporais, linguagem movimento e pedagogia de projetos.

ABSTRACT

The given research investigated how the small child uses the movement of his/her body to communicate his/her knowledge about the project investigation. For this work to be done, children of the first grade of an Elementary school that develops the pedagogy of projects were researched. The justification to research this age of 5 and 6 is because of the fact that these children have just left the kindergarten segment and, because of the change by the law 11.274 (Brazil,2004), they started to be part of a new school system: the Fundamental school of 9 years. Then, the objective of the research was to understand how the children of 5/6 years old inserted in a 1st grade class of an Elementary school use the movement of their body to communicate their learnings? The theoretical preconcepts adopted were the Wallon studies and, for this reason, studies of some authors were used like: Garanhani (2004, 2005, 2008) and Galvão (1992 and 2010) about the characteristics of the childhood development of this age and to understand the process of schooling in the pedagogy of projects Loris Malaguzzi ideas were used (by the studies of Hoyuelos, 2006 and 2009) to understand the process of schooling with the pedagogy of projects. The instruments for the production of data were: the participant observation and interviews based on the orientation of: Lessard - Herbert; Goyette and Boutin (2008); Andre (1993); Garcia (2011) and Cruz (2008). The analysis has been organized in three main points: the spontaneous movement of the child's body; the body movement as a support for the speech; and the child's movement with intention: the child's gesture. Therefore, the research has concluded that the first grade children of the Elementary School have specific characteristics related to the movement of their body and, are going through a process of making them meaningful, letting them become a language: the movement language.

Furthermore, it depends on the kindergarten school to be conscious about the movement of the children's body as a need for development and resource for expression and communication. And not as an understanding of bad attitude of the child, namely indiscipline.

Key-words: small child, body movement, movement language and pedagogy of projects.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA DE CURITIBA.....	57
QUADRO 2:	CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COLABORADORAS DA PESQUISA “A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE AS SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO”	59
QUADRO 3:	A PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA “A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO”	61
QUADRO 4:	1ª PARTE (ESTUDO EXPLORATÓRIO) DA PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA “A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO”	62
QUADRO 5:	2ª PARTE DA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA “A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO”	64
QUADRO 6:	3ª PARTE DA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA “A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO”	66

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1: AMBIENTE DO PROJETO “COMO CONSTRUIR UMA OCA?” DO 1º ANO DO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA – CURITIBA – PARANÁ.....**19**
- IMAGEM 2: AS MOVIMENTAÇÕES CORPORAIS DAS CRIANÇAS NA IDADE DE 5 E 6 ANOS INSERIDAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... **106**
- IMAGEM 3: O MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL E AS LINGUAGENS DO CONHECIMENTO..... **108**

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1:	CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA PARA A ESCOLA.....	120
ANEXO 2:	CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA PARA AS FAMÍLIAS.....	121
ANEXO 3:	CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE AUDIO E IMAGENS DAS CRIANÇAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	123
ANEXO 4:	PARECER DE OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA EM EDUCAÇÃO	124

“O nosso projeto começou assim oh (*levantou da cadeira e se posicionou ao meu lado*). A gente falou uma coisa sobre os índios, que eles sentam assim oh (*posicionou-se de cócoras*). A gente começou com isso, daí a gente começou a pesquisar outras coisas de índio (*pausa na fala*), muitas coisas (*sorriu no final*)”.

Vampiro, 5 anos.



CAPITULO 1 – A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

“Você ganha força, coragem e confiança através de cada experiência em que você realmente para e encara o medo de frente”.

*Eleanor Roosevelt*¹

No final do ano de 2004 arrumei as minhas malas e vim da cidade de Londrina para morar na capital do estado do Paraná: Curitiba. Tinha finalizado minha graduação na Licenciatura em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Quando cheguei a Curitiba, estava cheia de esperanças de conseguir um emprego melhor e de colocar em prática as aprendizagens adquiridas na formação.

Em Londrina trabalhava como docente de natação para bebês e crianças pequenas². Atuava também como arte educadora³ ministrando aulas de teatro em um projeto⁴ da Prefeitura para crianças de 6 a 14 anos. Atuar como professora de natação e também no projeto ajudou-me a conhecer o universo infantil e me levou a pensar sobre educação de crianças. Naquela época, compreendi que a brincadeira e o jogo devem ser considerados como princípios metodológicos do trabalho docente

¹ Esta frase é de Eleanor Roosevelt (1884 – 1962) que foi primeira-dama dos Estados Unidos entre 1933-1945. Foi uma grande defensora dos direitos humanos e trabalhou na situação das mulheres e suas condições de trabalho. Existem muitas frases como esta utilizada na epígrafe que foram de autoria desta. Com elas, pode-se conhecer um pouco melhor sua personalidade, reflexões e os seus pensamentos (in: http://pensador.uol.com.br/autor/eleanor_roosevelt/ Acesso em: 18/07/2012).

² O termo criança pequena será utilizado nesta pesquisa com bases no estudo de Plaisance (2004), que argumenta que tal termo compreende a faixa etária de 0 a 5 anos. Ele explica que “nas recentes evoluções que afetam os países industriais desenvolvidos a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção muito ambígua de ‘educação pré-escolar’ foi substituída pela expressão mais geral de educação da pequena infância (PLAISANCE, 2004, p. 222)”. Portanto, nesta pesquisa, tive como colaboradores da investigação crianças que estão inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental. Decidi, então, me referir as mesmas como crianças pequenas, pois até 2004 (antes da LEI 11.274 – Ensino Fundamental nove anos, BRASIL, 2004), as mesmas estavam inseridas no seguimento da Educação Infantil, ou seja, mudaram de seguimento educacional, porém continuam sendo as mesmas crianças de 5 anos, que completam 6 anos durante o ano letivo.

³ Formei-me pela escola Municipal de teatro de Londrina em 1997.

⁴ O projeto referido tinha o nome de **Projeto Viva Vida** para crianças carentes de Londrina, era um trabalho realizado no período do contra turno das crianças no qual as mesmas entravam em contato com diferentes tipos de arte, pois “o teatro, capoeira expressiva, artes plásticas, artesanato, música entre outras linguagens artísticas são elementos de educação, cultura, afetividade (in: <http://www1.londrina.pr.gov>. Acesso em 20/09/2011)”.

com crianças e, em meio a essas vivências, pude perceber como elas se relacionavam entre elas e com os adultos.

No trabalho com teatro, eu atuava diretamente com crianças em risco social⁵. Desenvolvíamos um trabalho educacional em que os alunos traziam informações de suas vidas cotidianas nas comunidades por meio de rodas de conversa⁶. Também apreciavam interpretar suas situações diárias por meio de improvisos teatrais⁷, ou seja, momentos que mostravam brigas entre famílias, a atuação da polícia na comunidade, entre outros fatos. Neste contexto, eu percebia que as crianças precisavam vivenciar papéis presentes em suas realidades por meio das improvisações e era interessante observar como conversavam entre si, como comunicavam suas ideias e conflitos pessoais, por meio da fala e das gestualidades corporais.

As experiências como professora de crianças, me auxiliaram em Curitiba, a integrar o corpo docente do Colégio Marista Santa Maria, do qual fiz parte no período de fevereiro de 2005 até junho de 2012. Minha atuação neste colégio foi como professora de **movimento**⁸ de crianças de 2 a 6 anos. Ao ingressar nessa instituição fui informada que a mesma desenvolvia um trabalho diferenciado com as crianças da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental⁹. A metodologia de ensino era a **pedagogia de projetos**, ou seja, o trabalho pedagógico por meio de

⁵ As crianças atendidas ainda hoje pelo projeto são as que vivem em comunidades carentes da cidade. “O Projeto Viva Vida proporciona a 1.500 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social entre 06 e 14 anos em regime de apoio socio-educativo, o contato com a arte, buscando desenvolver a criatividade, a expressão e a convivência, devolvendo a essas pessoas a esperança que a pobreza e a exclusão social teimam em tirar (in: <http://www1.londrina.pr.gov>. Acesso em 20/09/2011)”.

⁶ No início de todas as tardes nos reuníamos com as crianças, em roda, para conversarmos sobre a rotina daquele dia e para discutirmos temas importantes que deveriam ser relatados para todos. Depois abríamos para as crianças comunicarem assuntos que achavam interessantes ou relevantes a serem expostos. Segundo Alessi (2011), a roda de conversa contribui para a aprendizagem da escuta, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e permite que todos possam se expressar. “É um recurso importante que amplia a competência narrativa e as possibilidades discursivas das crianças (ALESSI, 2011, p. 189).”

⁷ “Técnica teatral pela qual o ator interpreta alguma coisa imprevista, não preparada anteriormente, inventada no momento da ação (REVERBEL, 1996, p. 16)”.

⁸ Nessa instituição o termo **Movimento** é utilizado para referir-se as aulas de Educação Física.

⁹ Em 2005, ainda não havia sido implantado, no Colégio Marista Santa Maria, o sistema escolar de 9 anos, pautada, na obrigatoriedade para as crianças de 6 anos, (o 1º ano do Ensino Fundamental). Nesta época as mesmas pertenciam ao seguimento da Educação Infantil.

projetos educacionais que, segundo Hernandez e Ventura (1998), deve partir do pressuposto que a aprendizagem inicia-se com um problema de pesquisa levantado pelas próprias crianças e a partir de tal ponto estabelecem conexões entre os conhecimentos sociais já adquiridos por elas e os questionamentos alcançados pelo grupo.

Ao atuar como docente percebi que, na pedagogia de projetos, as crianças sentiam-se a vontade em expressar suas ideias e as professoras¹⁰ respeitavam e valorizavam as comunicações das mesmas. Percebi também que as crianças necessitavam **agir corporalmente** em busca de seus conhecimentos e que as professoras instigavam as aprendizagens, ou seja, não traziam as informações para suas perguntas, mas sim respondiam com novas perguntas.

Nas aulas de movimento, observava que quando tinham um conflito entre elas ou um não entendimento das regras propostas, logo argumentavam: “*profe, precisamos fazer uma **assembleia**¹¹ para resolver isso*” ou mesmo quando se encantavam com algum objeto desconhecido logo diziam: “*profe, a gente tem que pesquisar sobre isso*”. Pude perceber a autonomia das crianças e como se relacionavam entre elas e com suas professoras. Este cenário me instigou a querer aprofundar os estudos sobre a infância e a pesquisar o mundo desses pequenos aprendizes.

Então, em 2006, comecei um curso de especialização (lato sensu) em Educação Física Escolar, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A monografia realizada para a aquisição do título de especialista intitulou-se **A pedagogia de projetos interdisciplinares e a educação física do Colégio Marista Santa Maria – Curitiba PR** (MONTEIRO, 2007). A pesquisa investigou como a **linguagem**

¹⁰ Optei por utilizar o termo no feminino levando em consideração que a maior parte do corpo docente desta instituição, na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, se constitui por mulheres. Esta opção apoia-se no estudo de Oliveira – Formosinho (2002) que argumenta que a grande maioria de profissionais que trabalham com crianças pequenas é do sexo feminino, então seria artificial utilizar-se constantemente o gênero masculino. Também me apoio nos estudos de Hoyuelos (2009), para esta escolha, o qual afirma que: 98% das profissionais que trabalham com a Educação da Infância no mundo são mulheres.

¹¹ O termo **assembleia**, na referida instituição, é o momento no qual as crianças se organizam, em roda, para resolver a rotina do dia, para conversar sobre os caminhos que serão percorridos no projeto, para a resolução de conflitos e problemas cotidianos, entre outros. (MONTEIRO, 2007).

movimento¹² está inserida em uma escola que tem como proposta metodológica a pedagogia de projetos. A mesma me mobilizou a continuar os estudos e a investigar as crianças e suas aprendizagens quando inseridas nesta metodologia de ensino. Tal fato me conduziu ao Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, no ano de 2010. A partir de então, comecei analisar os estudos desenvolvidos nessa área e se haviam pesquisas sobre o tema pedagogia de projetos na educação escolar da criança pequena, tendo como foco os estudos do nosso país.

No percurso encontrei duas pesquisas dissertativas que apresentam estudos sobre esta metodologia de ensino e, as leituras dessas pesquisas, me auxiliaram na investigação.

Carolino (2007) aponta um estudo de caso realizado com duas turmas do Ensino Fundamental (antiga 8ª série e atual 9º ano do Ensino Fundamental) em uma vinculação da pedagogia de projetos com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). A autora argumenta que o trabalho permitiu a conexão com o cotidiano e a participação efetiva dos alunos. Nesse tipo de metodologia de ensino o aluno sente-se motivado por ser parte integrante do processo educacional, pois seus questionamentos e seus argumentos são realmente significativos para a busca do conhecimento.

A motivação do aluno no processo de aquisição do conhecimento, é vista também, pelo fato do sujeito ter a possibilidade de agir no processo de aprendizagem, ou seja, é por meio da autonomia do aluno e da mediação do professor que o conhecimento tomará forma. Assim, neste processo, *“o aluno passa de receptor passivo de informações para construtor do seu conhecimento, [...] o aluno precisa agir com autonomia, pois passa a ser o responsável direto de sua aprendizagem, embora não deixe de contar com a orientação sistêmica e, necessária, do professor (CAROLINO, 2007, p. 16)”*.

A outra pesquisa (Martins, 2007) foi realizada com crianças de 3 e 4 anos de uma escola bilíngue em São Paulo. A autora faz um relato de sua experiência com duas turmas de Educação Infantil, nos quais se utilizou da pedagogia de projetos

¹² Segundo Garanhani (2004) a criança tem a capacidade de simbolizar por meio de suas ações corporais, ou seja, ela necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Dessa maneira, o movimento do corpo é visto como linguagem, pois é uma forma de interação da criança com o mundo.

para alcançar os objetivos específicos do currículo para a referida faixa etária. E também, como suporte para a aprendizagem de uma segunda língua, no caso o inglês.

Martins (2007), relata ainda, em sua pesquisa, que morou no Canadá e que, neste país, desenvolveu um trabalho em escolas de educação de crianças pequenas, por 5 anos. Essa experiência a ajudou a diagnosticar que tais escolas desenvolvem, em sua maioria, um trabalho voltado para a pedagogia de projetos, pois, para elas, é a melhor forma metodológica de ensinar, em um país, no qual há uma forte e constante imigração de diferentes regiões do mundo.

Martins (2007), ao relatar sua experiência com a pedagogia de projetos, diz que: nesta metodologia de ensino, as crianças imigrantes têm a oportunidade de aprender a língua materna do país, entram em contato com elementos da cultura do lugar por meio de projetos pedagógicos e também se aproximam de elementos culturais dos países de suas origens, pois seus conhecimentos socioculturais já adquiridos são respeitados e valorizados no meio escolar. Para compreender estas considerações recorro aos estudos de Hoyuelos (2009) o qual diz que o respeito ao conhecimento da criança é o que dará forma e suporte ao projeto como um todo. Duarte Jr (1981) auxilia a compreensão desta ideia quando diz que: *“ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências já vividas. Novos significados somente serão incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo se constituírem simbolizações de experiências já vividas (DUARTE JR, 1981, p. 29)”*.

Assim, deve-se levar em consideração que as duas experiências apresentadas, mostram contextos escolares diferenciados e faixas etárias divergentes, porém elas se convergem em argumentar que o processo de ensino pautado na pedagogia de projetos, evidencia a participação ativa da criança em busca de seu conhecimento com uma mediação constante da professora. Além disso, há valorização dos conhecimentos já construídos que são utilizados como complementos fundamentais para as novas aquisições de aprendizagens.

É possível também observar essa valorização do contexto social da criança e de suas experiências, na argumentação de Loris Malaguzzi que, ao pensar a criança no ambiente escolar, relata:

No podemos pensar en el niño en abstracto. Cuando pensamos en un niño, cuando elegimos a un niño al que observar, esse niño se halla ya estrechamente conectado y vinculado a certa realidade del mundo: tiene relaciones y experiencias. No podemos separar a esse niño de una realidade concreta. Lleva consigo, a la escuela, essas experiencias, sentimientos y relaciones¹³ (Malaguzzi apud HOYUELOS, 2009, p. 66).

Em síntese, as pesquisas citadas pontuaram a relevância em dar **VOZ** aos aprendizes, uma vez em que suas experiências cotidianas devem ser elementos de conhecimento dentro dos muros da escola. Por isso que se deve articular os objetivos e conteúdos escolares com a realidade cotidiana dos pequenos. Nesta premissa, a comunicação da criança é respeitada e valorizada para a aquisição do conhecimento de uma forma coletiva e cooperativa, uma vez que existem trocas de conhecimentos entre professoras/ crianças, crianças/professoras e crianças/crianças.

Em meio a esses argumentos, é fato dizer que quando se desenvolve um trabalho na educação escolar da criança pequena com a pedagogia de projetos propicia-se aos mesmos a possibilidade de aquisição do seu conhecimento por meio de diferentes linguagens, como: palavras, desenhos, pinturas, esculturas, escrita, música, movimento, entre outras. Todas elas relacionando-se umas com as outras de uma forma transdisciplinar¹⁴. Dessa forma, a criança é encorajada a agir sobre os ambientes e a expressar-se de diversas formas. É por meio dessas linguagens e da relação entre elas que a criança pode construir seu pensamento, pois a mesma obterá compreensão sobre seu meio sociocultural, além de poder refletir e questionar aquilo que já sabe.

Neste cenário, a escola deve propiciar um meio favorável para o desenvolvimento infantil em seus diferentes domínios de desenvolvimento como:

¹³ Não podemos pensar a criança no abstrato. Quando pensamos em uma criança, quando elegemos a uma criança algo para observar, essa criança já é extremamente conectada e vinculada a certa realidade de mundo: tem relações e experiências. Não podemos separar essa criança de uma realidade concreta. Ela leva consigo, a escola, essas experiências, sentimentos e relações (Malaguzzi apud HOYUELOS, 2009, tradução minha).

¹⁴ A intenção da **transdisciplinaridade** na pedagogia de projetos está para além do trabalho **interdisciplinar**. Segundo Duarte Jr (2006) interdisciplinariedade é a intenção de compreender um determinado conceito ou fenômeno por meio de saberes parciais de diferentes disciplinas, mas é mantida a racionalidade restrita de cada conhecimento. Partindo do princípio da transdisciplinariedade, *“o que se visa, de fato, é a um romper dos limites entre as formas parciais de conhecimento para a criação de saberes mais abrangentes e integrados, nos quais a razão possa exercer-se de maneira menos parcial e restrita [...] o que implicaria numa atuação mais inteira da consciência humana (DUARTE JR, 2006, p. 200).”*

afetividade, a cognição, o movimento e o sujeito que integra todos os outros, conforme os estudos de Wallon (GALVÃO, 2010). E para que esse desenvolvimento possa acontecer, há a necessidade de uma mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído por meio de múltiplas linguagens (GARANHANI, 2004). Ao propiciar para a criança o contato com diversas linguagens propõem-se para ela uma maior relação com a sociedade na qual ela está inserida. Portanto:

Quando se ensina a criança a cantar, a desenhar, a dançar, a contar um fato, a comparar as formas de objetos, a manipular o lápis, e/ou o pincel, a expressar sentimentos, a apreciar uma imagem, a diferenciar ritmos e letras, está se proporcionando a ela a apropriação de ferramentas que lhe permitirão se relacionar com o meio de maneira cada vez mais elaborada (Bassedas, Huguet e Solé apud GARANHANI, 2008, p. 129).

Da mesma forma, Moscheto e Chiquito (2007) no livro Projeto Marista para a Educação Infantil¹⁵, salientam que o trabalho com a abordagem pedagógica de múltiplas linguagens, na educação da criança, possibilita a ampliação da compreensão da mesma, fazendo com que o mundo seja percebido e compreendido de muitas maneiras. Por isso a função da linguagem na educação de crianças não é apenas de comunicar, é também criar significados para a experiência da mesma com o mundo, no mundo e pelo mundo.

Dentre as múltiplas linguagens da infância, a **linguagem movimento** é fundamental, pois desde que nascem as crianças se movimentam para interagir com o mundo. E é por meio desse corpo em movimento que elas aprendem sobre si mesmas, se relacionam com objetos e com os outros, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades (NADOLNY, 2010). A criança utiliza sua movimentação corporal como uma linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, sentimentos, entendimentos, desejos, entre outros

¹⁵ O livro Projeto Marista para a Educação Infantil (2007) faz parte de uma coleção denominada *currículo em movimento*, que foi construído a partir de práticas das unidades maristas. Esse é o segundo volume constituído pela instituição. Tal registro “é a projeção de muitas leituras, debates, investigações e práticas. O livro apresenta, sobretudo quanto ao conceito de Linguagens, Dimensões, Espaço de Aprendizagens, Concepções de Criança e de Infância [...] maneiras significativas e criativas de atualizar a Pedagogia da Infância (PROJETO MARISTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2007, p. viii)”.

(GARANHANI, 2004 e NALDOLNY, 2010). E é esse um dos motivos que a pedagogia de projetos pode ser um meio favorável, pois a criança é encorajada a agir corporalmente na busca de seu conhecimento, e é na utilização de todos os seus sentidos, ou seja, ao olhar, escutar, fazer, pegar, construir, falar, cheirar, entre outras ações corporais, que ela apropriar-se-á de conhecimentos do seu meio social e cultural.

Neste cenário propus então a pesquisa *“A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento”*.

1.1 O problema e sua justificativa

A alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido. Não na vitória propriamente dita.
Mahatma Gandhi¹⁶

Ao abordar a aprendizagem humana, Barbosa e Horn (2008) argumentam que a mesma só tem condição de acontecer por meio da ação dos indivíduos sobre o ambiente, ou seja, o conhecimento acontece a partir da relação entre as pessoas. *“As habilidades de desenvolvimento das crianças são vistas como ligadas ao conteúdo e à estrutura das atividades de que elas participam juntamente com os adultos dentro de uma cultura (BARBOSA e HORN, 2008, p. 26)”*.

[...] é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com os conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem (BARBOSA E HORN, 2008, p. 26).

¹⁶Esta frase é de Mahatma Gandhi (1869 – 1948) que, foi o idealizador e fundador do moderno estado indiano e maior defensor do *Satyagraha* que é o princípio da não-agressão, forma não violenta de protesto como um meio de revolução. Existem muitas frases como esta utilizada na epígrafe que foram de autoria desse líder. Com elas, pode-se conhecer um pouco melhor a personalidade e suas reflexões para um mundo mais justo. (in: <http://pensador.uol.com.br/autor/gandhi/>. Acesso em: 20/07/2012).

Para melhor explicitar a aprendizagem humana, Duarte Jr (1981) diz que em nosso universo simbólico, a nossa visão de mundo está intimamente relacionada com a nossa existência concreta. Ou seja, *“aquilo que não percebemos como importante não é retido e nos é insignificante. [...] por isso, um sistema de ensino calcado sobre a memorização mecânica tende a não produzir aprendizagem alguma (DUARTE JR. 1981, p. 25)”*.

Por isso a escola da criança pequena deve sair da posição de transmissora de conhecimentos para ser acolhedora e atuar na organização e na construção desses conhecimentos por meio das hipóteses que são levantadas pelas próprias crianças ou pela **escuta ativa**¹⁷ da professora em relação a uma necessidade do grupo. A escola que desenvolve esse processo de ensino/ aprendizagem¹⁸, os aprendizes são vistos como seres ativos, capazes de criar teorias, interpretações e perguntas. Ou seja, a comunidade escolar, neste contexto, considera as crianças como co-protagonistas na construção dos processos de conhecimentos.

Quando se pensa nessa escola, para a criança pequena, não posso deixar de mencionar a grande contribuição de Loris Malaguzzi¹⁹. Hoyuelos (2006, 2009), um estudioso e pesquisador das ideias educacionais de Loris Malaguzzi, argumenta que para ele, a escola deve ser um ambiente estruturado e organizado para possibilitar comunicações múltiplas, que acolha as diversas realidades dos indivíduos que ali estão inseridos e que ofereça possibilidades para que esses sujeitos possam criar, se expressar, se comunicar e se relacionarem entre si.

¹⁷ Essa escuta ativa esta para além de apenas escutar a criança. É necessário haver a capacidade de maravilhar-se com as expressões múltiplas da mesma. Segundo Hoyuelos (2009) quando pensamos em escutar a criança ativamente, deve-se desconfiar do que veem os nossos olhos e o que escutam nossos ouvidos e sim, compreender como as crianças pensam, desejam, fazem suas próprias teorias e como nos introduzem em seus caminhos emocionais e, antes de qualquer coisa, acreditar em suas potencialidades.

¹⁸ Decidi pela utilização do termo **ensino/aprendizagem** levando em consideração que todos os indivíduos envolvidos nesse processo educacional, tanto adultos como crianças, ora estão na posição de aprendentes (BRANDÃO, 2002) ora estão na posição de ensinantes. A escola é um lugar onde crianças e adultos aprendem juntos. Esse processo pode ser conceituado de *co-ensino*. (HOYUELOS, 2009).

¹⁹ Loris Malaguzzi foi um pedagogo que criou as escolas de crianças pequenas (NIDOS e ESCUELAS DE LA INFANCIA) na cidade de Reggio Emilia, Itália. *“Promotor de uma filosofia de educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das diferentes cem linguagens da criança (AMBECK-MADSEN apud FARIA, 2007, p. 277)”*.

La escuela, no agotada en el papel educativo, se convierte en lugar de encuentro de los diversos sujetos (familia, comunidad, instituciones culturales...), en el intento de componer el sentido del educar y de la educabilidad, y, sobre todo, de garantizar una acción educativa que ofrezca a la comunidad un lugar de búsqueda del significado de ciudadanía, participación y democracia [...], una escuela que proclama que el saber es variable, porque lo son también los procedimientos: una escuela que investiga, donde el conocimiento, la construcción del conocimiento, se convierten en experiencias compartidas, con una importante dimensión regeneradora, emancipadora. Construcción del conocimiento y construcción de una cultura compartida pasan a formar parte de un mismo proyecto²⁰ (Rinaldi apud HOYUELOS, 2009, p. 1).

Brandão (2002), outro estudioso da educação escolar, argumenta que a base da educação é consolidada na relação humana, em todos os planos e em todos os níveis. Ele nomeia essa concepção como **intertrocas**. Pois é no dia-a-dia do contexto das salas de aulas que o conhecimento é recriado, compartilhado e transferido de uma pessoa para outra, de um grupo humano a outros ou de uma instituição a outras pessoas.

A relação entre pessoas no ambiente escolar é explicitada por Brandão (2002).

Ao transformar 'isto' em uma prática de intertrocas do sentido através do saber, em todos os seus planos, em todos os seus níveis, em todas as suas dimensões situadas dentro e fora dos recantos da escola, a educação lida com a experiência cotidiana mais regular, mais estável e mais eficaz de criação e circulação de visões de mundo, de busca de filosofias do destino e de sentidos para a vida humana, de lógicas do puro saber, de éticas e de gramáticas dos intercâmbios humanos [...] (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Em meio a tais concepções, não há mais espaço para uma escola que desenvolva o seu trabalho a partir de uma homogeneização do conhecimento sem considerar as riquezas de experiências socioculturais, as diferenças subjetivas das crianças, suas histórias de vida e as suas relações com diferentes sujeitos e objetos (BARBOSA E HORN, 2008). A **pedagogia de projetos**, nesse caso, é uma opção

²⁰ A escola, não esta esgotada apenas ao papel educativo, se converte em um lugar de encontros de diversos sujeitos (familia, comunidade, instituições culturais...), com o intento de compor o sentido de educar e da educabilidade, e, sobre tudo, de garantir uma ação educativa que ofereça a comunidade um lugar de pesquisa do significado de cidadania, participação e democracia. [...] uma escola que proclame que o saber é variável, porque são também os procedimentos: uma escola que investiga, onde o conhecimento, a construção do conhecimento, se convertem em experiências compartilhadas, com uma importante dimensão regeneradora, emancipatória. Construção do conhecimento e construção de uma cultura compartilhada passam a formar o mesmo projeto (Rinald apud HOYUELOS, 2009, p. 18, tradução minha).

de ensino/aprendizagem fundamental, pois nesse processo, o conhecimento de mundo dos sujeitos e as relações são considerados fonte para o processo de aprendizagem das crianças.

Quando me deparei com essa metodologia de ensino como possibilidade de organização do trabalho escolar na educação de crianças pequenas, percebi que as incertezas e os questionamentos referentes à atual pesquisa, tomaram proporções maiores. A necessidade de organizar meus pensamentos e a constante busca de informações sobre o tema proposto foram essenciais para a continuidade do processo de estudo.

Antes de abordar sobre o conceito pedagogia de projetos, o papel das linguagens em tal concepção de ensino/aprendizagem, a necessidade de ação corporal para aquisição do conhecimento e os seus estudiosos, acredito que é conveniente pensar sobre o significado da palavra **projeto**. Na busca desse conceito, o dicionário escreve: projeto é “*Plano, intento; desígnio; empreendimento; plano de realizar qualquer coisa* (FERREIRA, 2005, p. 658)”. **Projeto** então seria a ideia ou intuito de se fazer algo de forma planejada.

Ao encontrar a origem da palavra, Boutinet (2002) argumenta que, historicamente os indivíduos sociais apresentavam um estilo de vida que poderia ser classificado como tradicional, ou seja, dominado pela sedentariedade e pela forte preocupação em preservar os valores herdados do passado. Esses indivíduos sociais, em suas comunidades, comportavam-se como pessoas do **antiprojeto** ou como **sem-projetos**, pois, por vezes mostravam-se pouco desejosos de estarem ligados ao tempo futuro.

Atualmente, nos deparamos com a cultura tecnológica, onde o termo **projeto** é constantemente utilizado para planejar as intenções e ser um guia eficaz na ação dos sujeitos sociais (BOUTINET, 2002).

Barbosa e Horn (2008) salientam que, **projeto** é um plano de trabalho com características e possibilidades de concretização de uma ideia. Além de poder ser utilizado no campo educacional, as autoras argumentam que a ideia de **projetar** também é reconhecida dentro de diferentes áreas do conhecimento, como arquitetura, engenharia, sociologia, entre outras. No campo histórico, fazem referencia a época do Iluminismo, período no qual se iniciam discussões sobre os

projetos para a sociedade, os quais se pensavam e imaginavam como viver melhor o futuro.

Dentro de diferentes áreas do conhecimento, pode-se verificar que **projeto** para as pesquisadoras é a *“abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização (BARBOSA E HORN, 2008, p. 31)”*.

E a palavra **pedagogia**? Qual o significado? No dicionário (FERREIRA, 2005, p. 617) o termo é conceituado como: *“Teoria e ciência da educação e do ensino; estudo dos ideais da educação segundo determinada concepção de vida, e dos processos e técnicas mais eficientes para realizá-los”*. A pedagogia constitui, segundo Boutinet (2002), a ciência encarregada de dispensar aos alunos as primeiras iniciações.

A partir da compreensão dos conceitos projeto e pedagogia pode-se dizer: **pedagogia de projetos é a intenção ou o planejamento de uma ação pedagógica, que envolve alunos e professores dentro de um cotidiano escolar**. Compreendido o conceito, precisava seguir a procura de referenciais teóricos para a construção da pesquisa e, o primeiro caminho que deveria ser percorrido seria a busca de estudos realizados a partir da pedagogia de projeto, com a intenção de aprofundar a compreensão desta metodologia de ensino.

Inicialmente foi necessário, compreender que o ensino por meio de projetos, está calcado no modelo de organização dos conteúdos de métodos globalizados (ZABALA, 1998) conceituados da seguinte forma: *“sua perspectiva se centra no aluno e nas suas necessidades educacionais. Assim, pois, estas necessidades educacionais serão as que obrigarão a utilizar conteúdos disciplinares e não o contrário (ZABALA, 1998, p. 144)”*. Neste cenário a **centralidade do conhecimento é no aluno e não no professor e nem nos conteúdos**.

Feita a constatação de que a pedagogia de projetos é considerada como um método globalizado, cheguei ao estudo de Silvia e Ferreira (2004), o qual aponta as principais perspectivas teóricas da abordagem de projetos no processo de ensino/aprendizagem da criança pequena.

No estudo, as autoras sistematizam três ideias principais a respeito da prática com projetos, que são nomeadas como:

- 1) projetos como sistemas complexos;
- 2) projetos cooperativos;
- 3) projetos de trabalho.

Na primeira ideia (projetos como sistemas complexos), o projeto nunca é apresentado de uma forma linear, ele está em constante movimento, pois as crianças, não só trabalham sozinhas, mas também se relacionam entre si, provocando assim uma comunicação constante entre todos (crianças, professores, família, comunidade escolar e comunidade familiar). No segundo caso (projetos cooperativos), Silva e Ferreira (2004), com base nos pensamentos de Jolibert, afirmam que o trabalho com projetos está completamente voltado para a cooperatividade e para o desenvolvimento da autonomia das crianças. É por meio dos projetos e da atitude de colaboração que as mesmas irão poder discutir, decidir, gerir, realizar e avaliar com os demais membros do grupo.

A terceira e última ideia (projetos de trabalho), as autoras orientam que:

O que caracteriza esta proposta é o planejamento de um determinado fim, ou seja, o projeto visa um produto final enfatizando todo processo de construção. Para realização desse projeto é necessário um conhecimento prévio da realidade que cerca a criança. E a partir desse conhecimento que a proposta para um projeto de trabalho surge (SILVIA E FERREIRA, 2004, p. 177).

A ideia de projeto de trabalho seria a de organizar o currículo escolar de uma forma diferente do tradicional, no qual há uma articulação entre as linguagens e diferentes conteúdos em torno de um problema ou uma hipótese, de preferência levantada pelas crianças ou pela identificação da professora de uma necessidade do grupo.

Segundo Barbosa e Horn (2008), quatro pontos são determinantes quando a organização pedagógica da escola é desenvolvida por meio da pedagogia de projetos:

- 1) a definição do problema;

- 2) o planejamento do trabalho;
- 3) a coleta, a organização e o registro das informações;
- 4) avaliação e a comunicação dos processos.

Porém, a organização, as subdivisões, o tempo de duração e os procedimentos serão organizados e direcionados pelo grupo de professoras e pelas crianças que estão envolvidas no projeto diretamente.

Durante o processo de trabalho, pode-se observar uma flexibilidade notável no grupo escolar, pois as crianças podem vivenciar momentos de autonomia para a busca do conhecimento e também de dependência do grupo; cooperação da equipe sob uma supervisão mais experiente e também ocasiões de liberdade; momentos de individualidade e coletividade, momentos de interesse e de esforço, fatores esses que expressam a complexidade educativa. (BARBOSA e HORN, 2008).

Pode-se perceber que há vantagens, na aprendizagem das crianças, quando a escola desenvolve o processo de ensino/aprendizagem pela pedagogia de projetos, pois Barbosa e Horn (2008) argumentam:

[...] pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (BARBOSA e HORN, 2008, p. 34).

Os estudos apresentados trazem a pedagogia de projetos como um processo de ensino/aprendizagem favorável para o trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas. A justificativa deste fato é por considerar a importância de ouvir as crianças, de considerá-las realmente como capazes de produzir cultura e de instigá-las na busca de conhecimento. Quando me refiro à criança que produz a sua própria cultura, não posso deixar de citar o sociólogo Corsaro (2011) que ao argumentar sobre as diferentes crianças e diferentes infâncias, diz que “*as crianças são agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas (CORSARO, 2011, p. 15)*”.

Em meio a tais considerações e a compreensão de que as crianças são sujeitos sociais, nessa metodologia de ensino a criança é encorajada a agir para adquirir seu conhecimento, pois é por meio, de todos os seus sentidos que a criança será instigada a conhecer e descobrir o mundo, ou seja, é, também por meio da interação entre corpo, mente e afeto (GARANHANI, 2004) que o conhecimento é adquirido. Dessa forma, a imobilidade da criança deve ser vista como algo inapropriado para aprendizagem, visto que, “[...] *é o ensino ativo que permite que o aluno atue como inventor ou o artista, quer dizer, realizando tentativas – fazendo provas e cometendo erros* (ZABALA, 1998, p. 148)”.

A ação corporal, que acontece no processo de ensino/aprendizagem por projetos, também irá possibilitar uma articulação entre as diferentes linguagens do conhecimento, acreditando que a sua estruturação acontece em forma **de rede**²¹. Tal concepção de ensino/aprendizagem auxiliará a criança a compreender de uma forma dinâmica o contexto social que está sendo pesquisado, pois assim poder-se-á compreender os signos, significados e símbolos das diferentes linguagens.

Para melhor compreender os conceitos signos, significados e símbolos das linguagens, busquei apoio nos estudos de Junqueira Filho (2000 e 2011) e Palomo (2001) os quais dizem que o **signo** ou signos são objetos e ou imagens, porém, quando passam a ser traduzidos pelos sujeitos sociais, inseridos em uma determinada cultura, são considerados símbolos, pois passam a ter **significados**. Palomo (2001, p. 10) nos aponta que “*o significado dos signos não está nos próprios signos nem nos objetos a que se referem, mas nos conceitos ou imagens formados na mente das pessoas*”.

A partir destas considerações, é visto que os seres humanos, compreendem o mundo dos signos por meio de significados, que os transformam em **símbolos** (Junqueira Filho, 2000). Ou seja, é por meio dos símbolos traduzidos em linguagens, que o homem interpreta e cria o mundo no qual ele vive. Portanto, a **linguagem** é um instrumento que possibilita a existência de um grupo humano que compartilha de

²¹ Ao argumentar sobre o conhecimento por meio de rede, utilizo os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2003), os quais dizem que a aprendizagem acontece de forma estruturada, interligada e conectada por meio de diferentes linguagens. Além do mais, não posso deixar de mencionar novamente a concepção de transdisciplinariedade de Duarte Jr (2006) que ao argumentar sobre esse conceito diz que há um rompimento entre os conhecimentos específicos de cada linguagem para uma complementação das mesmas, ou seja, uma linguagem se reconhece na outra, elas estão, a todo o momento, interconectadas e relacionadas.

uma mesma estrutura de significados (Junqueira Filho, 2011). As linguagens podem ser compreendidas como linguagens verbais, cuja aquela em que os signos são as palavras e linguagens não verbais, que emprega outros signos como imagens, sons, os gestos, entre outros (Palomo, 2001).

Pode-se afirmar então que, toda e qualquer ação humana é caracterizada como linguagem, sendo que tanto a linguagem verbal como a não verbal tem seu conjunto de regras e princípios próprios. Portanto, a linguagem *“é um sistema de toda possibilidade de significação (PALOMO, 2001, p. 12)”*.

Para que se revele uma linguagem é preciso averiguar seu sistema de funcionamento, que lhe é próprio. *“Sistema este que, dialeticamente, produz, veicula e armazena conhecimento sobre a própria linguagem, sobre o sujeito que a investiga e sobre o mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 33)”*.

Cada linguagem, seja ela desenho, escrita, música, movimento, artes, entre outras, tem suas estruturas de funcionamento e essas características as diferenciam umas das outras e necessita de olhares diferenciados para serem aprendidas e apropriadas pelos seres humanos (JUNQUEIRA FILHO, 2011).

Por meio das diferentes linguagens, a escola da criança pequena, poder-se-á possibilitar a conexão e interação de uma linguagem com a outra juntamente com os acontecimentos cotidianos. O conhecimento pode acontecer em forma de rede onde a criança conseguirá conectar seu pensamento e apropriar-se de elementos da sua cultura de uma forma estruturada e de múltiplas comunicações. Esse conhecimento estruturado e conectado aos acontecimentos cotidianos é apresentado, metaforicamente por Loris Malaguzzi, como uma dança com múltiplos passos que interagem entre si. *“Danza que depende del contexto, que es el que fija el significado, y de la pertinencia de dichas relaciones”²² (HOYUELOS, 2006, p. 43)”*.

Essa aprendizagem na qual há uma articulação dos conhecimentos das distintas linguagens, deve acontecer, por meio da experiência das crianças e essas são pautadas também pelas **vivências corporais** (HOYUELOS, 2006). Loris Malaguzzi afirma, nos dizeres de Hoyuelos (2006), que há a necessidade da criança experimentar corporalmente, utilizando-se de múltiplas linguagens, para apropriar-se

²² “Dança que depende do contexto, que é o que fixa o significado, e da relevância de tais relações (HOYUELOS, 2006, p. 43, tradução minha)”.

da cultura da qual está inserida. Para ele, não existe uma dissociação de corpo e mente, ou que um é mais importante que o outro, eles se complementam.

Da mesma forma, Duarte Jr (2006) faz uma crítica a dicotomização que a modernidade fez em relação ao corpo e o pensamento. Ele argumenta sobre a necessidade de uma educação que também deve ser pautada no saber corporal, ou seja, o saber também perpassa pelos órgãos dos sentidos.

Ao argumentar sobre o saber por meio dos órgãos dos sentidos, nos diz que:

[...] um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JR, 2006, p. 12).

Garanhani (2004 e 2008) também nos revela que o corpo em movimento é a matriz básica para desenvolver as significações do aprender, *devido ao fato “de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob forma de ação* (GARANHANI, 2008, p. 124)”.

Uma vez que esse corpo é visto como uma forma de comunicação, interação entre as linguagens e apropriação do mundo pela criança, surge a seguinte indagação: **como a criança utiliza o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens sobre o projeto em investigação?**

Para responder esta pergunta, a pesquisa deu **voz** as crianças apoiando-se nos estudos de CORSARO (2011) e SARMENTO (2004, 2005, 2007 e 2011). Estes pesquisadores orientam: a criança é pontuada como um ator social, capaz de produzir sua própria cultura e de colaborar para a produção das sociedades dos adultos. Esses sujeitos ativos, comunicativos, competentes, criativos e de pleno direito podem contribuir com informações coerentes sobre si mesmos e sobre seus processos de aprendizagens que acontecem nas escolas que frequentam.

Em meio a tais considerações foi necessário conhecer pesquisas em educação que tem a criança como protagonista, ou seja, como sujeito colaborador²³ da pesquisa. Este tipo de pesquisa teve crescimento substancial, conforme nos revalam Martins filho e Prado (2011) e, tais estudos, preocupam-se em dar um lugar de destaque para as **vozes** das crianças, vozes estas que não são apenas traduzidas em palavras, mas sim em: olhares, pensamentos, sentimentos, gestos, entre outras. Neste cenário, Sarmento (2011) nos orienta:

[...] o paradoxo maior da expressão 'ouvir a voz das crianças' reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa 'voz' se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, alias frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se 'ouvir' nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam (SARMENTO, 2011, p. 28).

Portanto, o pesquisador que se propõe a ter a criança como colaboradora da pesquisa deve escutá-la em suas múltiplas formas de comunicação, para poder compreendê-la e conhecê-la em meio as suas singularidades. E para isso, o pesquisador necessita ir ao encontro da criança (MARTINS FILHO e PRADO, 2011). Por isso me propus escutar as crianças colaboradoras da pesquisa em meio as suas múltiplas formas de comunicações, com foco na sua comunicação gestual: o movimento do corpo.

1.2 A escola, o projeto e as questões norteadoras da pesquisa

Ao entrar na sala de aula da turma **Amigos da fadinha da natureza**²⁴, já me deparei com a fala do super Mário Bros²⁵ a respeito do projeto no qual as crianças estavam investigando.

²³ A pesquisa com crianças, as mesmas são vistas como sujeitos sociais qualificados para abordar sobre seus cotidianos de aprendizagens (DELALANDRE, 2011). Portanto, podem ser nomeadas de colaboradoras, visto que a informação levantada no campo empírico é subsidiada pela comunicação das crianças para com o pesquisador. Assim, optei em utilizar tão termo para referenciar os sujeitos da pesquisa em questão.

²⁴ A turma referida é de 1º ano (crianças de 5 e 6 anos) do Colégio Marista Santa Maria.

Super Mário Bros–“A gente tá estudando os índios, sabia? Tem que ver um jeito da nossa **Oca**²⁶ não cair, porque se alguém escorregar e cair assim oh, (fez todo o movimento de escorregar e encostar o pé em um ambiente exposto na sala sobre o projeto e, dentre os objetos, estava à primeira **Oca**, construída por eles) *pode cair e bater o pé e aí vai abrir aqui em cima. Tem que amarrar mais forte aqui em cima* (referindo-se ao sisal que amarrava os gravetos)”.

(Trecho da comunicação de Super Mario Bros, 5 anos, 05/05/2011).

Para melhor visualização, apresento a primeira oca que estava sendo construída pelas crianças na imagem fotográfica 1 a qual nos mostra o ambiente do projeto, no contexto da sala de aula.



IMAGEM 1 – AMBIENTE DO PROJETO “COMO CONSTRUIR UMA OCA?” DO 1º ANO DO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA DE CURITIBA – PARANÁ (Monteiro, 2011).

Segundo as crianças a oca tinha que ter: gravetos, sisal para amarrar em cima e tecido. A imagem fotográfica 1 mostra a oca, objetos indígenas trazidos pelas crianças e uma comunidade indígena construída em argila.

A fala do Super Mário Bros foi apenas uma das muitas comunicações das crianças sobre o projeto, pois na apresentação ao grupo de crianças como

²⁵ Esse é um nome fictício para preservar a identidade das crianças colaboradoras da pesquisa. Os nomes utilizados foram escolhidos pelas próprias crianças.

²⁶ A pergunta das crianças em relação ao projeto estava pautada na intenção de como os índios conseguem fazer uma OCA, pois este era o projeto denominado pela turma: “**como construir uma oca?**”. O interesse surgiu a partir de uma assembleia na qual as crianças se questionavam sobre os costumes indígenas como: vestuários, moradias, danças, confecção de artesanatos, entre outros.

pesquisadora fui **bombardeada**²⁷ por informações trazidas por elas a respeito do tema em investigação.

Assim, o Colégio Marista Santa Maria, por meio da pedagogia de projetos, encoraja as crianças a buscarem respostas aos seus questionamentos, considerando-as como protagonistas ativas de sua própria aprendizagem, e a professora, neste cenário, é a mediadora da apropriação e produção do conhecimento.

Essa metodologia de ensino vem ao encontro, segundo a coordenação da escola, da concepção de infância em que a instituição acredita, ou seja, as vêem como sujeitos sociais autônomos e cheio de potencialidades. No livro Projeto Marista para o Ofício de Aluno²⁸ pode-se conhecer a concepção de aluno dessa instituição.

Na perspectiva de educação marista, os sujeitos são motivados a aprender e a reaprender de forma a construir e reconstruir relações entre saberes na busca pelo conhecimento. Isso significa dizer que nossas práticas educacionais visam à formação de um sujeito pesquisador que questione, argumente, produza e teste hipóteses, de modo a estabelecer e restabelecer novas relações entre os conhecimentos adquiridos. A educação marista é responsável na formação de estudantes autônomos que aprendam a aprender, que saibam investigar e consigam mobilizar habilidades necessárias para continuar aprendendo e buscando o conhecimento ao longo da vida, enfim, um aluno pesquisador (GONÇALVES et. al, 2010, p. 98).

O fato desta instituição desenvolver a pedagogia de projetos com as crianças pequenas, foi a justificativa da escolha do Colégio Marista Santa Maria para a realização da pesquisa, visto que tal metodologia de ensino incentiva a criança a aprender por meio de múltiplas linguagens e dentre elas a linguagem movimento.

Já a turma **Amigos da fadinha da natureza** foi uma indicação da coordenação pedagógica do Colégio. As coordenadoras ponturam que muitas

²⁷ Utilizei este termo para relatar a seguinte situação: , quando entrei na sala, todas as crianças, ao mesmo tempo, trouxeram muitas informações sobre o projeto.

²⁸ O livro Projeto Marista para o Ofício de Aluno (2010) faz parte do material denominado **currículo em movimento**, sendo este o volume 7. A intenção desse volume é fazer com que o leitor refleta sobre questões como: Quem é o aluno marista? O que caracteriza seu ofício? O que a educação marista pode agregar à formação/constituição das identidades desses sujeitos? “Os textos buscam estabelecer um diálogo com professores, gestores, famílias, enfim, com todos que estão comprometidos em reinventar a dramaturgia que orienta os rumos das atuações no cenário educacional (GONÇALVES, et. al, 2010, p. 15)”.

turmas, tanto da Educação Infantil como os 1º anos do Ensino Fundamental estavam desenvolvendo algum projeto, porém o projeto “**como construir uma oca?**” estava sendo investigado desde o início do ano letivo. Já estávamos no mês de maio e as crianças continuavam envolvidas com suas descobertas e instigadas a responderem novas perguntas. Além disso, a coordenação pedagógica me mostrou um documento sobre a turma, redigido pela professora regente²⁹; o qual descreve o projeto desde sua pergunta inicial e os possíveis encaminhamentos. Nesse documento, a professora relatou os percursos já realizados com a turma e as diferentes interações das linguagens utilizadas para o desenvolvimento do projeto em questão.

Esses fatores me mobilizaram a selecionar tal turma, pois percebi que, as crianças desse grupo poderiam ter um repertório amplo para comunicar as suas aprendizagens possível de ser pesquisado. O projeto desta turma surgiu pelo interesse das crianças a partir de questionamentos sobre o comportamento indígena. Porém, na pedagogia de projetos, a investigação também pode surgir a partir de uma necessidade das crianças percebida pelo grupo de professoras (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

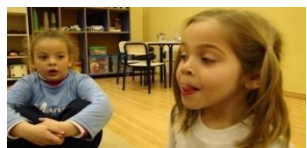
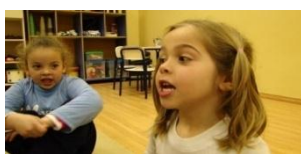
Tendo o projeto iniciado, a partir do foco de interesse ou necessidade do grupo, promove-se, juntamente com a equipe de professoras responsáveis pela turma, um trabalho transdisciplinar envolvendo diferentes áreas do conhecimento, ou seja, as mesmas trabalham em conjunto e articulam os objetivos de suas linguagens a partir das investigações nas quais as crianças encontram-se.

Para que este trabalho aconteça, existe, na escola em investigação, professoras representantes de diferentes linguagens, dentre elas: musical, artes visuais, inglês e movimento³⁰, além da professora regente, que é a responsável pela turma de crianças junto com uma professora auxiliar.

²⁹O termo utilizado pela instituição marista para referir-se a professora responsável pela turma durante o ano letivo (MONTEIRO, 2007).

³⁰ No colégio, existem dois professores responsáveis para o trabalho da linguagem movimento que atua tanto na Educação Infantil como nos 1os anos do Ensino Fundamental, sendo que, por um período, eu fui um deles: a autora desta pesquisa.

A seguir, apresento trechos de comunicações das crianças em que mostram como surgiu o projeto da turma **Amigos da fadinha da natureza**. As imagens que se apresentam ao lado das falas, é o próprio vídeo convertido em imagens por meio do programa JPEG CONVERTER: recurso que utilizei na pesquisa para mostrar os movimentos do corpo das crianças durante suas falas.



Raiane – a gente começou a fazer esses negócios de índio, porque *(pausa da fala e colocou a língua para fora)* o Storm Pagasus tinha trazido um apito de índio (toda a fala foi revestida de movimentos com o corpo de um lado para o outro e Marina, 6 anos, se mostrou atenta a comunicação de Raiane).

Trecho da comunicação do 2º grupo
(11/09/2011)

Na sequência, outra criança comunica:



Marina – Começou assim, o Storm Pegasus trouxe um apito, daí, ele trouxe um colar que os índios tinham feito de semente de melância, daí, a gente teve a ideia (*Raiane aparece em frente ao vídeo e faz um sinal com os dedos*). Daí a gente começou a trazer coisas, material sobre índio, essas coisas (*Hello Kitty, segura a Marina com as duas mãos, para que ela falasse mais perto do gravador. Raiane aponta o dedo para Tyson que quer falar também*). Daí, a gente teve a ideia de fazer uma oca de índio (olhou para cima) e trazer um índio, aqui na escola (mexendo as mãos) para ensinar a gente como faz oca de índio (sorriu no final).

Trecho da comunicação do 2º grupo (11/09/2011)

Nestes dois trechos de comunicação das crianças, pode-se observar, como o projeto teve início na turma e percursos que foram seguidos.

O projeto iniciou-se pela **ação** das crianças em trazer elementos para todo grupo sobre a cultura indígena. Posteriormente, na comunicação, observa-se o real foco de interesse, ou seja, **a construção de uma oca indígena**. E a ideia de trazer um índio para ensiná-las.

As crianças comentaram sobre **suas ações iniciais**, no projeto, para que ele tomasse forma. Este fato, tornou o processo de ensino/aprendizagem significativo para elas. Portanto, Moscheto e Chiquito (2007) argumentam que: assumir os projetos como metodologia de ensino, pressupõe uma mudança de postura da professora, pois a mesma deve atuar na posição de pesquisadora e aprendiz. Posição que enxerga as crianças como sujeitos sociais capazes de construir

múltiplos olhares sobre a realidade. “*O conhecimento, portanto, não é trabalhado de forma estanque e fragmentado e sim construído dentro de um contexto que lhe dá sentido (MOSCHETO e CHIQUITO, 2007, p. 106)*”. Por isso, com o trabalho transdisciplinar, onde há um diálogo integrado entre as diferentes linguagens, a aprendizagem para a criança torna-se mais significativa, pois a mesma pode fazer uma conexão entre diferentes saberes referentes às linguagens e, assim, perceber que os conhecimentos estão sempre interconectados.

Além disso, na comunicação apresentada, percebe-se que a movimentação corporal das mesmas esteve presente a todo o momento. Este fato nos remete a pensar que, **o corpo em movimento** da criança que se encontra no 1º ano do Ensino Fundamental, pode ser um recurso relevante para o processo de aquisição, apropriação e produção de conhecimentos. Ou seja, este corpo infantil ao movimentar-se pode possibilitar à criança a expressão de seus pensamentos, a vivência de relações de comunicações com outras crianças, com adultos e objetos que se encontram presentes em seus meios socioculturais (GARANHANI, 2004 e NALDONY, 2010).

Em meio a essas argumentações, vale à pena ressaltar que, essas crianças, que integram o início do Ensino Fundamental de nosso país, até bem pouco tempo atrás pertenciam ao seguimento da Educação Infantil, sendo este não obrigatório. Tal mudança se sucedeu pelo fato de ter sido estabelecida a lei 11.274 (BRASIL, 2004) que as instituiu alunos e alunas deste novo seguimento. A intenção desta nova estrutura escolar é a de propiciar a essas crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprendizagens. Mas existe uma preocupação entre os pesquisadores da educação de que as escolas que atuam com este seguimento apenas transfiram os conteúdos e objetivos que eram designados a 1ª série do antigo Ensino Fundamental (crianças de 6 e 7 anos) para este novo 1º ano (crianças de 5 e 6 anos). Conteúdos estes que se pautavam em valorizar o letramento em relação a outras linguagens.

Em meio a esta valorização, o movimento do corpo infantil acaba sendo visto apenas como uma impulsividade infantil que precisa ser controlada para que, o processo de aquisição do letramento ocorra. Mas será que o movimento deve ser visto desta maneira na educação escolar da criança pequena?

Este questionamento me levou a investigar o movimento do corpo infantil na comunicação de suas aprendizagens e o objetivo da pesquisa foi: **compreender como as crianças de 5/6 anos, inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental, utilizam o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens?**

Assim a pesquisa norteou-se pelas seguintes questões:

- Como as crianças de uma turma de 1º ano do Colégio Marista Santa Maria comunicam o projeto “como construir uma oca”?
- Como elas utilizam o movimento para comunicar suas aprendizagens sobre o referido projeto?

CAPÍTULO 2 – A COMPREENSÃO DO MOVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A vida é como andar de bicicleta. Para se ter equilíbrio é preciso estar em movimento
Albert Einstein³¹

A intenção deste capítulo é apresentar estudos sobre as características e o desenvolvimento da criança na idade de 5 e 6 anos, com foco no movimento do seu corpo. Para isso busquei subsídios nos estudos sobre o desenvolvimento infantil que utilizam os pressupostos teóricos de Wallon.

Na sequência, apresento estudos de Loris Malaguzzi sobre pedagogia de projetos, na educação da criança pequena, e as orientações que ele apresenta sobre a movimentação do corpo no processo de ensino/aprendizagem da criança.

2.1 – A criança pequena e o movimento do seu corpo nos estudos de Wallon

A criança pequena é um ser dotado de condições biológicas que apresenta especificidades em cada fase de seu desenvolvimento, fases estas que nos mostram o funcionamento de seu corpo. Porém, ela é essencialmente social, ou seja, a criança depende e se desenvolve dentro de um contexto sociocultural. É em meio a esses argumentos que Wallon apresenta a tese de que somos seres biologicamente sociais (GARANHANI, 2004 e 2005).

Para melhor entendimento da concepção de desenvolvimento infantil à luz da teoria de Wallon, é necessário esclarecer que, o mesmo é visto como um processo que perpassa por conflitos, ou seja, conflito de origem exógena³², que são os

³¹Esta frase é de Albert Einstein (1879 – 1955) que foi um físico e humanista alemão. Autor da teoria da relatividade e outros importantes estudos. (in: http://pensador.uol.com.br/autor/albert_einstein/. Acesso em: 20/07/2012).

³² Exógeno refere-se ao que é originado exteriormente do organismo, ou seja, fatores externos que influenciam os fatores internos nos seres humanos. (FERREIRA, 2005). “Regulada pela esfera das relações humanas e culturais (GALVÃO, 1992, p. 12)”.

resultados dos encontros de ações das crianças para com o ambiente exterior. E de origem endógena³³, que são provocados pelos efeitos da maturação nervosa (GALVÃO, 2010).

É correto dizer então que, *“o homem situa-se, portanto, num terreno de mútuas implicações entre os fatores de origem orgânica e social (GALVÃO, 1992, p. 12)”*. Em meio a tais conflitos, o processo de desenvolvimento infantil não acontece de forma linear (GARANHANI, 2004), ou seja, o processo de desenvolvimento se refere às funções orgânicas e também as aprendizagens proporcionadas pelo meio no qual os sujeitos se encontram.

Neste cenário, conclui-se que *“[...] o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações entre sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só a escola, mas todo ambiente ensina – e aprender significa criar a cultura (BARBOSA e HORN, 2008, p. 25)”*.

Em meio a tais considerações, cabe a escola da criança pequena estar atenta as compreensões de mundo das mesmas que estão ali inseridas, pois elas podem estar na mesma condição biológica, mas isso não quer dizer que estão nos mesmos níveis de aprendizagens. Cada uma tem as suas próprias especificidades, possibilidades e necessidades. Assim, cabe a escola apresentar um ambiente propício para as aprendizagens, que seja encorajador e que levem as crianças a buscarem respostas para as suas perguntas, pois *“a inteligência vai sendo formada à medida que o sujeito se vê frente a situações desafiadoras, enfrentando problemas – reais ou abstratos – que se constituem na dinâmica cotidiana das relações dos indivíduos com o meio (BARBOSA e HORN, 2008, p. 27)”*.

Wallon, ao conceber a criança como um sujeito biologicamente social, ou seja, que se desenvolve em meio a integração do seu organismo ao meio sociocultural no qual está inserida, também argumenta que há uma integração entre os seus diferentes conjuntos funcionais³⁴ que são definidos por ele como: a

³³ Endógeno refere-se ao que é originado no interior do organismo, para o exterior. (FERREIRA, 2005). Segundo Galvão (1992, p. 12) *“As mudanças na orientação do desenvolvimento tem origem no surgimento de uma nova função orgânica”*.

³⁴ Conforme nos orienta Garanahani (2004), optei pela utilização dos termos *“afetividade, cognição, movimento e a pessoa que integra todos os outros como conjuntos funcionais dos estudos de Wallon”*.

afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa que integra todos eles. (GARANHANI, 2004 e GALVÃO, 2010).

Todos esses conjuntos funcionais devem estar em **movimento constante** para que as aprendizagens e o desenvolvimento possam acontecer. Ou seja, cada um dos campos apresenta sua identidade estrutural e funcional, porém estão de tal forma integrados e em movimento que cada um acaba sendo parte constitutiva dos outros. A separação se faz necessária apenas para a descrição dos processos.

Segundo Wallon, esta integração dos conjuntos funcionais só acontece porque existe a pessoa que irá realizar a conexão entre eles. Mahoney (2011) em seus estudos sobre a teoria de Wallon nos relata como sucede a inter-relação entre a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa que integra esses conjuntos.

[...] Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas tem um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2011, p. 15).

O movimento constante dos conjuntos funcionais, no desenvolvimento humano, acontece, segundo Wallon por **leis reguladoras**, as quais são: 1º) alternância funcional, 2º) predominância funcional e 3º) integração funcional (GARANHANI, 2004).

A lei de alternância funcional diz respeito a duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento, ou seja, uma que há a predominância do movimento de dentro para fora (centrípeta) e que se refere ao conhecimento que o sujeito tem de si mesmo. E a outra onde o movimento é predominantemente de fora para dentro (centrífuga), ou seja, o conhecimento que o sujeito adquire do mundo exterior.

A segunda lei – predominância funcional - refere-se à alternância na predominância dos conjuntos funcionais, em cada fase do desenvolvimento, ou seja, os conjuntos funcionais estão em constante sintonia e integrados, porém em determinados estágios uns estarão mais em evidência do que os outros, ou seja, a predominância de um sobre os outros.

E a terceira e última lei reguladora - a integração funcional - diz respeito à integração que ocorre das novas possibilidades de aprendizagens que sobrepõem as já adquiridas nos estágios anteriores (GARANHANI, 2004).

A visão de desenvolvimento, na concepção de Wallon, é caracterizada então, *“por uma visão de conjunto, em que os domínios da pessoa (afetividade, cognição e movimento) se alternam em relação à predominância de um sobre o outro numa integração dinâmica e não linear (GARANHANI, 2004, p. 14)”*. Em meio a essas leis e conjuntos funcionais, Wallon apresenta cinco estágios em que o sujeito perpassa para desenvolver-se:

- 1º) Impulsivo Emocional (0 a 1 ano);
- 2º) Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos);
- 3º) Personalismo (3 a 6 anos);
- 4º) Categorical (6 a 11 anos);
- 5º) Puberdade e Adolescência (a partir dos 11 anos).

Em cada estágio acontecem formas de desenvolvimentos específicos e distintos para as idades, onde os conjuntos funcionais se relacionam por meio das leis reguladoras.

As crianças, que participaram da pesquisa em questão, tinham entre 5 e 6 anos e, segundo os estágios de Wallon, encontram-se no final do personalismo e no início do categorial. Portanto, neste estudo, irei abordar somente estes dois estágios.

O estágio do **personalismo**, como o próprio nome já diz, é voltado para a pessoa e a afetividade é o fio condutor para o desenvolvimento. É nesse momento que a criança adquire uma consciência corporal de si mesma e dos outros, ou seja, *“[...] é nesse estágio que a criança realmente se diferencia do outro e toma*

*consciência da sua autonomia em relação aos demais [...]. A condição fundamental para o processo de constituição da pessoa é a **consciência corporal** (GARANHANI, 2004, p. 15-16)".*

Esse estágio é marcado por três fases distintas de forma não linear: oposição, sedução e imitação. A **oposição** se apresenta no início do estágio, onde a criança sente a necessidade de se opor para buscar afirmação de si mesma e desenvolver características singulares perante aos demais. Já a **sedução** se dá pelo fato da criança ter a necessidade de sentir-se admirada e agradar as pessoas que estão a sua volta. Portanto, ela irá chamar a atenção dos demais e, na maioria das vezes, a ferramenta utilizada, para isto, é a movimentação do seu corpo, pois já apresenta um maior domínio corporal. Esta condição possibilita, pela criança, a execução de movimentos um pouco mais complexos que nos estágios anteriores, o que é um privilégio para sua exibição. Assim, *"a criança mostra uma exuberância motora, podendo executar movimentos com perfeição (BASTOS e DÉR, 2011, p. 42)".*

A fase de **imitação** é caracterizada pela criação de personagens e imitação de pessoas do seu convívio, nos quais a mesma apresenta admiração. *"Não são suficientes para a criança suas próprias qualidades e passa a cobiçar as dos outros, tomando-os como modelos (BASTOS e DÉR, 2011, p. 43)".* Assim, nessa fase a criança vivencia e incorpora modelos sociais de movimentos corporais (GARANHANI, 2004). Ou seja, *"é crescente o domínio das práxis culturais (GALVÃO, 1992, p. 28)".* Por isso, o movimento, na fase de imitação tem um caráter preponderantemente expressivo, ou seja, *"o gesto não se submete completamente ao uso próprio do objeto, usa-o como apoio para a sua comunicação expressiva (GALVÃO, 1992, p. 28)".*

Durante o estágio do personalismo a criança irá perpassar por essas três fases, e elas auxiliarão a criança a compreender e construir o seu eu pessoal e social. Passando pelo personalismo, as crianças entram no estágio **categorial**. Este estágio de desenvolvimento caracteriza-se, principalmente, no plano da cognição, ou seja, o plano motor e afetivo continuam a se desenvolver, mas é o desenvolvimento intelectual que predomina. *"A criança aprende a se conhecer como pessoa pertencente a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variadas. Toma*

consciência de suas possibilidades, adquirindo um conhecimento mais completo e concreto de si mesma (AMARAL, 2011, p. 52)”.

A capacidade cognitiva predomina nesse estágio justamente pelo fato da capacidade de atenção da criança ampliar-se em relação ao estágio anterior. Wallon conceitua essa capacidade como: autodisciplina mental. Essa capacidade faz com que a criança mantenha a sua atenção por mais tempo em uma mesma atividade e consiga desconsiderar os outros estímulos existentes no ambiente. (AMARAL, 2011). Porém, Galvão (2010) nos pontua que este processo é lento e gradual.

O estágio categorial é marcado por duas fases (AMARAL, 2011). A primeira, denominada de **pré-categorial**, que se apresenta até por volta dos 9 anos de idade da criança. Nesse período, o pensamento é marcado pelo sincretismo³⁵, ou seja, a criança apresenta vários conhecimentos, porém de forma superficial, sem uma associação e dissociação de categorias de conhecimentos. Além disso, essa fase é marcada por um pensamento, que por vezes, é dispersivo, ou seja,

É preciso uma motivação muito forte para que o pensamento seja capaz de inibir motivações subjetivas, revestidas de forte significação afetiva. Na falta dessa motivação, o pensamento persiste no conteúdo espontâneo [...]. Chama-se perseveração este fenômeno da aderência do pensamento a um determinado conteúdo (GALVÃO, 1992, p. 39).

Já na segunda fase desse estágio entre os 9/10 anos, ocorre à formação de **categorias intelectuais** como elementos de classificação, ou seja, a criança conseguirá posicionar-se em seu meio utilizando categorias para ordenar a realidade, *“nesse momento emerge o pensamento categorial, que juntamente com o pré-categorial caracteriza a inteligência discursiva (AMARAL, 2011, p. 53)”*. Ou seja, ocorre a ênfase na oralidade e no letramento.

Nesse estágio a movimentação do corpo infantil é bem mais precisa e seus gestos são mais especializados, ou seja, a criança consegue selecionar o movimento adequado à ação que deseja realizar. A criança também pode planejar mentalmente o seu movimento *“e prever etapas e conseqüências do deslocamento,*

³⁵*“Reunião artificial de idéias ou de teses de origens disparatadas (FERREIRA, 2005, p. 741)”.*

o que garante uma desenvoltura maior na exploração do ambiente e nas atividades de conquista do mundo objetivo (AMARAL, 2011, p. 52)”.

Para melhor compreender como a movimentação da criança ocorre nesse estágio, apresento o estudo de Galvão (1992, p. 44) que diz:

No plano da motricidade, os gestos se beneficiam do amadurecimento cortical que se realiza no estágio categorial, tornando-se mais precisos e localizados. A realização de gestos especializados efetua-se, normalmente, pela contração de minúsculas parcelas da musculatura, o que não é possível desde o início do desenvolvimento, quando os gestos são difusos e massivos. A possibilidade da especialização implica a redução das manifestações globais do grupo muscular ao qual pertencem as parcelas envolvidas (GALVÃO, 1992, p. 44).

Porém, não podemos nos esquecer que o estágio categorial contempla crianças de até 11 anos e as características pontuadas pelas autoras referem-se a todo o processo até atingir tal idade.

Esse estudo refere-se às crianças que estão perpassando o final do estágio do personalismo e adentrando no categorial, suas características de desenvolvimento devem ser equivalentes a faixa etária que contempla as crianças de 5 e 6 anos, ou seja, as que encontram-se no 1º ano do Ensino Fundamental. Porém, vale à pena ressaltar que estas crianças, anteriormente, frequentavam o segmento da Educação Infantil, o qual não é obrigatório no sistema escolar. Esta mudança ocorreu devido ao fato de que em fevereiro de 2006 foi instituída a lei 11.274 (BRASIL, 2007) que as categorizou como alunos do segmento do Ensino Fundamental.

Tal medida, no sistema educacional brasileiro, sucedeu pelo fato de que, tornando o ensino, a partir dos seis anos, obrigatório, as crianças estariam mais cedo asseguradas pelo o sistema educacional, ou seja, *“o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (BRASIL, 2004, p. 17)”.*

A discussão atual entre os pesquisadores da educação é a necessidade de respeitar as características das crianças desta idade e, por isso, orientam que não se deve transferir conteúdos que eram designados as crianças que se encontravam na 1ª série do antigo seguimento do sistema escolar para o 1º ano, deste novo sistema. As orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos (2004) nos alertam que: “*O cuidado na seqüência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas (BRASIL, 2004, p. 17-8)*”.

Entretanto, mesmo sabendo dessas orientações, visualizo que as escolas que atuam com esse seguimento, acabam por valorizar à cognição, colocando, assim, em evidencia o letramento à outras linguagens. Assim, as escolas acabam por prevalecer à imobilidade das crianças acreditando que esta é a melhor maneira para a aquisição da linguagem escrita. Neste cenário, o corpo infantil acaba por permanecer em uma posição de imobilidade para que a cognição seja a protagonista no processo de ensino/aprendizagem. Esta medida acaba por desconsiderar as reais características da criança, dessa faixa etária, que ainda não apresenta estrutura física para a imobilidade, ou seja, as disciplinas mentais, que Wallon conceitua de capacidade de a criança controlar suas próprias ações (GALVÃO, 2010).

Galvão (1992), nas conclusões de sua pesquisa sobre a imobilidade que a escola submete as crianças desta faixa etária, diz que:

A imposição dessa pobreza postural durante o período de permanência em sala de aula refletia uma obsessão, por parte do meio escolar, em coibir o movimento; a imobilidade era vista como garantia de eficiência e o movimento como provocador de complicações, como estorvo. Com base numa precária compreensão do movimento. Concluía-se, equivocadamente, que a única alternativa para a imobilidade era a impulsividade. Recorremos à teoria, vimos que os movimentos podem ser ainda expressivos e práticos e que, em princípio, somente a impulsividade é irruptiva, e deve ser contida (GALVÃO, 1992, p. 110).

Nas considerações da autora, é visto que a escola necessita desenvolver um trabalho adequado às características da criança que se encontra no 1º ano do

Ensino Fundamental, considerando assim, sua movimentação corporal como um recurso para a aquisição do conhecimento. Mas as escolas acabam reprimindo essa mobilidade e a visualizam apenas como uma impulsividade na criança ou mesmo como uma forma de má conduta: indisciplina.

Da mesma forma, Berwanger (2011) nos alerta que *“essa rigidez, que percebemos também em muitas crianças, a maioria dos adultos traz em sua bagagem cultural, como um reflexo de nossa educação, a partir da cultura do não movimento, onde predominam a imobilidade e a padronização das expressões corporais (BERWANGER, 2011, p. 73)”*.

Essa imobilidade infantil no ambiente escola para a aquisição do letramento que a escola do primeiro ano valoriza é fortemente criticada por Loris Malaguzzi, nos estudos de Hoyuelos (2006, p. 149),

[...] Loris critica a la escuela primaria cuando declara, como objetivo principal, la alfabetización de los alumnos. La alfabetización es, según Loris, un concepto doblemente ambiguo. La primera ambigüedad es que no se puede considerar que la alfabetización comience a los seis años, sino que debemos considerar que el niño nace si lo sabemos reconocer fuera de los cánones adultocéntricos, potencialmente alfabetizado. La otra ambigüedad es creer que el significado de la alfabetización es lo más importante, como si el aprendizaje del alfabeto fuese primordial. Estas ambigüidades evitan, tradicionalmente, que el aprendizaje del niño transite en la acción, en la experiencia concreta de vida. El aprendizaje del niño está mediado, casi exclusivamente, por lo oral y los textos escritos³⁶.

O pensamento de Loris Malaguzzi nos mostra que a aprendizagem desta criança que encontra-se no 1º ano depende de todos os campos funcionais do seu desenvolvimento, ou seja, *“[...] de todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição, a corporeidade – estão em ação quando se aprende. Portanto, as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é*

³⁶ Loris critica a escola primária quando declara, como objetivo principal, a alfabetização dos alunos. A alfabetização é, segundo Loris, um conceito duplamente ambíguo. A primeira ambigüidade é que não se pode considerar que a alfabetização comece aos seis anos, mas que devemos considerar que a criança nasce fora dos cânones adultocentricos, potencialmente, alfabetizado. A outra ambigüidade é crer que o significado da alfabetização é o mais importante, como se a aprendizagem do alfabeto fosse primordial.

Estas ambigüidades, evitam, tradicionalmente que a aprendizagem da criança transite na ação e na experiência concreta de vida. A aprendizagem da criança está mediada quase que exclusivamente na oralidade e os textos escritos (HOYUELOS, 2006, p. 149, tradução minha).

auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos (BARBOSA e HORN, 2008, p. 26)”.

Essa imobilidade em que as escolas insistem em submeter às crianças é nociva, pois as mesmas precisam agir para compreender e conhecer o mundo que está em torno delas. São os seus gestos, expressões, manipulação de objetos que as farão apropriarem-se da cultura na qual estão inseridas. Dessa forma, é possível afirmar que o movimento do corpo infantil é um recurso para o conhecimento do meio, para a criança expressar seu pensamento e também vivenciar relações de comunicação com os adultos, com os seus pares e objetos que estão presentes no seu cotidiano. (GARANHANI, 2004 e NALDONY, 2010).

Em síntese, esse corpo que perpassa por formas variadas de movimentações simples e complexas não pode ser mantido imóvel na escola da criança pequena. Portanto, cabe a profissional que desenvolve o seu trabalho com a formação de crianças estarem atentas as reais necessidades de movimentação da criança para a sua apropriação do mundo e, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos.

Para evidenciar essas reais necessidades do corpo infantil em movimento no ambiente escolar, atendo-me novamente as ideias de Wallon que diz: o movimento humano apresenta diferentes funções musculares. A **cinética** que é a responsável pelo movimento propriamente dito, ou melhor, é ela que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares. E a função **tônica ou postural** que é a responsável pela variação no grau de tensão (tônus) dos músculos. (GALVÃO, 2010).

Para melhor compreender a função cinética, ou também conhecida como clónica, Wallon (1979) que diz que:

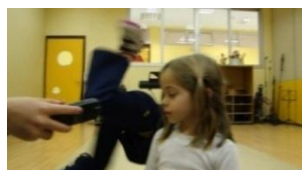
O órgão do movimento sob todas as formas é a musculatura estriada, onde se podem distinguir duas actividades, ainda que estritamente complementares: é, por um lado, o encurtamento ou alongamento simultâneo das miofibrilas que compõem o músculo e, por conseqüência, o seu próprio encurtamento, de onde resulta a deslocação do membro e a sua entrada em movimento (WALLON, 1979, p. 74).

Já a função postural é caracterizada pela variação do nível de tensão dos músculos e para a manutenção do equilíbrio corporal. Ela também “[...] *constitui as atitudes, ou seja, as reações posturais. Mesmo numa atividade cinética (o movimento propriamente dito) a musculatura depende da função tônica e esta é necessária para manter a postura corporal (GARANHANI, 2004, p. 23)*”.

A função postural ou tônica é responsável pelo equilíbrio do corpo em movimento ou estático, e a sua principal finalidade é a **expressividade** do corpo, ou seja, “*as emoções sempre vêm acompanhadas de uma mímica facial ou corporal, traduzidas em atitudes que têm significados específicos conforme a cultura a que pertence (GARANHANI, 2004, p. 23)*”.

Wallon nos orienta que, na dimensão do movimento humano, o teor expressivo, é o que se apresenta de mais significativo, pois, a criança pequena, por meio de seu corpo, expressa seus sentimentos e suas compreensões, ou seja, é na ação da criança sobre o meio humano que ela expressa seus desejos. Nesse sentido Naldony (2010) e Garanhani (2004) concluem: é por meio do movimento que a criança amplia suas possibilidades de explorar o mundo e expressar desejos e sentimentos resultantes da interação com os outros.

Nesse sentido, apresento um trecho da comunicação das crianças em que evidenciaram elementos culturais abordados no projeto, ou seja, práticas corporais instituídas em nossa sociedade expressas em jogos e brincadeiras indígenas. Além disso, na comunicação, percebem-se diferentes formas de movimentação corporal das crianças, ou seja, movimentos que expressavam sentimentos, movimentos que auxiliavam a fala, entre outras formas de comunicação.



Raiane –(Levantou o dedo para falar) E também (pausa) (olhou para baixo) a gente tinha feito (pausa) (colocou a mão no queixo e olhou para o lado como se estivesse lembrando da brincadeira que queria relatar), uma brincadeira que a gente tinha que fazer uma corrida de 1 pé só.

Eu – hum, que legal!

Raiane – (Fez o sinal de sim com a cabeça) Era assim oh!- (levantou e começou a relatar a brincadeira com os movimentos de pular com um pé só. No mesmo momento a Júlia também levantou e começou a realizar os movimentos junto com a amiga). Tinha que pular assim e o outro pé dava o impulso para pular. Eu também tenho mais uma coisa pra fazer (abaixou e veio em minha direção), a gente também brincava de carrinho de mão (fez o sinal de sim com a cabeça).

Júlia – (ficou de três apoios e com um pé no ar e saltou ao mesmo tempo que falava). Era assim, uma pessoa segurava o nosso pé e a gente ia andando assim. (as duas sorriam e concordaram com a cabeça ao relatar a brincadeira).

Trechos da comunicação do 2º grupo de crianças (11/09/2011)

É visto que há uma grande movimentação corporal das crianças em suas comunicações. Portanto, o movimento predomina sobre a sua imobilidade.

Wallon chama de disciplinas mentais a capacidade de controle dos sujeitos sobre suas ações (GALVÃO, 2010) e esse controle começa a surgir a partir dos 6/7 anos. Antes dessa idade, a criança não tem a capacidade de controlar voluntariamente suas ações, ou seja, ela está em constante e contínuo movimento. Porém, vale lembrar que o processo de consolidação das disciplinas mentais é lento e gradual, portanto, não é ao completar essa idade que a criança já terá autonomia para manter-se imóvel. Portanto é correto afirmar que, *“a possibilidade de a criança controlar voluntariamente suas ações é pequena. Isso se reflete, por exemplo, na dificuldade em permanecer numa mesma posição ou fixar sua atenção sobre um foco (GALVÃO, 2010, p. 75)”*.

Assim, vale à pena ressaltar a discussão que Galvão (2010) aborda sobre o processo de disciplinas mentais de Wallon e a importância da participação da escola no desenvolvimento deste nas crianças.

As dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais (GALVÃO, 2010, p. 76).

Wallon, ao abordar sobre a movimentação corporal da criança, aponta sobre a necessidade da mesma de simbolizar corporalmente a sua comunicação. Ou seja, a criança apresenta a necessidade de estruturar o seu pensamento por meio de sua ação corporal (GALVÃO, 2010). Esse processo é nomeado de **ideomovimentos**, que é o pensamento apoiado em movimentos corporais. Portanto é correto afirmar que *“para a criança constituir a imagem e representá-la é preciso antes conhecer e estabelecer relações corporais com o objeto e/ou a situação que serão representadas (GARANHANI, 2004, p. 24)”*.

Quando Raíne se levanta e começa relatar a brincadeira de corrida de um pé só e diz ao mesmo tempo que executa o movimento: *“tinha que pular assim e o*

outro pé dava impulso para pular (Raíane, 5 anos)”, percebe-se que necessitou apoiar suas falas em movimentos do seu corpo, ou seja, surgiu ideomovimentos conforme a orientação de Wallon. Dessa forma, pode organizar o seu pensamento.

Percebe-se também, que essa necessidade da criança apoiar seus pensamentos na movimentação do seu corpo, propicia a mesma vivenciar e incorporar modelos de *“movimentos corporais presentes no seu meio e, conseqüentemente, aprender uma linguagem (GARANHANI, 2004, p. 21)”*. Esse processo inicia-se quando a criança perpassa pelo processo da imitação, que é a terceira fase do personalismo. Garanhani (2004), ao referir-se ao processo de imitação na criança, nos alerta que:

Para Wallon, a imitação apresenta graus de evolução e quando passa de um simples gesto para a representação de uma personagem, de um ser preferido, ou muitas vezes desejado, indica o início da terceira fase do personalismo (GARANHANI, 2004, p. 21).

Este processo de imitação da criança auxilia a mesma a apropriar-se de sua cultura, ou seja, dos significados pertencentes ao meio social no qual ela vive. Conforme a criança vai se desenvolvendo *“o amplo repertório gestual da criança, tendem a desaparecer gestos que não correspondem a uma prática social, ou seja, aqueles habitualmente não utilizados pelos adultos (GALVÃO, 2010, p. 75)”*. Portanto, ao incorporar gestos instituídos em nossa sociedade, a criança aprende uma **linguagem**, conforme citou Garanhani (2004). O corpo então deve ser visto *“como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social que assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural (GARANHANI, 2004, p. 25)”*.

Portanto, o movimento da criança deve ser compreendido, em alguns momentos, como um recurso infantil para a apropriação do mundo por meio da compreensão de símbolos instituídos em nossa cultura e em outros como uma necessidade orgânica do corpo infantil, uma vez em que a mesma ainda está desenvolvendo as suas disciplinas mentais que auxiliará a criança a controlar as suas ações.

2.2 O movimento do corpo infantil na pedagogia de projetos: a proposta de Loris Malaguzzi

*“A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar.
Loris Malaguzzi³⁷*

A educação da infância é discutida em diversos lugares do mundo. A preocupação com o desenvolvimento infantil e a necessidade de considerar a criança como um sujeito ativo socialmente é tema de estudo em diferentes meios socioculturais. Porém, uma proposta em especial, foi escolhida para esta pesquisa, pois é referência mundial em se tratando da educação da criança pequena por meio da pedagogia de projetos. Refiro-me ao projeto educacional do município de Reggio Emilia, na Itália, que desenvolve um trabalho com a educação da criança pequena desde o final da segunda guerra mundial.

O idealizador desse projeto pedagógico foi Loris Malaguzzi e sua ideia era construir uma escola para os pequenos que *“oferecesse um novo tipo de convivência e aprendizagem para que, ao contribuir com a formação humana, pudesse garantir que Auchewitz não se repetiria (BARBOSA e HORN, 2008, p. 117)”*.

A concepção pedagógica de Loris Malaguzzi, já no início, apontava a necessidade de a criança pequena agir corporalmente para apropriar-se de conhecimentos socioculturais, ou seja, valorizava a aprendizagem pela experiência corporal das crianças (HOYUELOS, 2006 e 2009). Suas ideias diziam que não há possibilidade de as crianças conhecerem o mundo somente pela fala do outro, elas necessitam agir corporalmente para compreendê-lo. Esse agir corporal na busca do conhecimento e para a apropriação do mundo deve acontecer, pela criança por meio da manipulação concreta e do uso de seus sentidos (HOYUELOS, 2009). Portanto, na concepção de pedagogia de projetos, com base nas ideias de Loris Malaguzzi, a criança é encorajada a argumentar, questionar e **agir corporalmente** na busca de seu conhecimento.

³⁷ Trecho de uma poesia chamada *As cem linguagens da criança* (1999) e escrita por Loris Malaguzzi (1920-1994), um dos pedagogos mais renomados da Itália.

A concepção de educação em que a aprendizagem deve acontecer pela experiência, experiência esta que nos remete ao corpo infantil em movimento, Hoyuelos (2009) relata que: foi justamente por não acreditar em uma educação pré-estabelecida, cheia de regras e limitações, que Loris Malaguzzi instituiu em sua concepção pedagógica o princípio da projetualidade, ou seja, **o desenvolver pedagógico a partir da pedagogia de projetos.**

“El pensamiento de Malaguzzi es complejo, coherentemente contradictorio, no esquemático ni reducible en un molde que se puede reproducir. Este es el espíritu de su filosofía [...]. Tampoco su pedagogia se deja atrapar en determinismo ni esquemas preestablecidos, porque siempre aparecen en *forma fluens*, estableciendo sistemas de valor e interpretativos propios, y de acuerdo con la cultura de la infancia, siempre incerta³⁸. (HOYUELOS, 2009, p. 24).”

Para este pedagogo era necessário oferecer o melhor para os pequenos, pois é investindo na educação das crianças que se pode efetivamente pensar em uma sociedade digna para se viver no futuro.

Para ele, a escola da educação da infância “*significa certamente um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artísticas e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas* (BARBOSA e HORN, 2008, p. 117)”.

Hoyuelos (2006) ainda nos relata que, para Loris Malaguzzi, o ser humano e suas estruturas biológicas devem estar constantemente conectadas e relacionadas com o meio ambiente, ou seja, a estrutura do sentir e do pensar devem se conectar aos acontecimentos diários e tudo isso de uma forma ativa, onde o ser humano, por meio de seus pensamentos, seus sentidos e de seu agir corporal possa apropriar-se de sua realidade cotidiana. Neste cenário, é a escola a instituição que fará a conexão do cotidiano do aluno aos seus objetivos educacionais.

³⁸O pensamento de Malaguzzi é complexo, coherentemente contraditório, não é dividido por esquemas nem reduzido em um molde que se pode reproduzir. Este é o espírito de sua filosofia [...]. Tão pouco sua pedagogia deixa prender-se em determinismos nem esquemas pré-estabelecidos, porque sempre aparece em forma de fluência, estabelecendo sistemas de valor e interpretativos próprios, e de acordo com a cultura da infância, sempre incerta (HOYUELOS, 2009, p. 24, tradução minha).

“Valorando la expresión, pensaba Malaguzzi, se podría realizar una educación más integral, más capaz de poner en diálogo los juegos de la lógica con los de la imaginación y los de la memoria ocasionando una zona más disponible e inteligente para las experiencias de la vida cotidiana”³⁹ (HOYUELOS, 2006, p. 140).”

No conhecimento da concepção de escola para a criança pequena de Loris Malaguzzi, identifiquei uma compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se dão a partir do princípio do **prazer** (HOYUELOS, 2006). Nesse sentido, vejo a necessidade de contextualizar esse princípio nas considerações teóricas do pedagogo reggiano.

O princípio do prazer deve ser o motor para a aprendizagem, pois é ele que mobiliza a criança a ter força de vontade em investigar e entender o significado das coisas que estão inseridas em seu cotidiano. Hoyuelos (2006) nos diz que temos que ver este movimento na criança como *“una especie de sentimiento, de ‘inteligencia repleta de significados’, como una fuerza energética e una búsqueda de satisfacción que el niño dispone cuando, también, quiere superar las dificultades que le impone el principio de realidad”⁴⁰ (HOYUELOS, 2006, p. 62).”*

Portanto, o autor argumenta, a luz da concepção de Loris Malaguzzi, que a criança pequena apresenta **um prazer** em entender os significados das coisas que estão a sua volta, e Loris Malaguzzi nos diz:

³⁹“Valorizando a expressão, pensava Malaguzzi, que poderia se realizar uma educação mais integral, mais capaz de por em diálogo os jogos da lógica com os da imaginação e os da memória, ocasionando uma zona mais disponível e inteligência para as experiências da vida cotidiana (HOYUELOS, 2006, p. 140, tradução minha).”

⁴⁰ “uma especie de sentimento, de inteligência repleta de significados’, como uma força energética e uma pesquisa de satisfação que a criança dispõe quando, também, quer superar as dificuldades que lhe impõe o principio de realidade (HOYUELOS, 2006, p. 62, tradução minha).”

Sus necesidades de entender, respecto a un mundo extremadamente diverso y que cuenta con las personas, que cuenta con las cosas y que cuenta hasta con los imaginarios del niño, en los que, según creo, persiste siempre esa especie de búsqueda de la satisfacción de un placer que considero justo, un dato justo si pertenece a la naturaleza humana. Un niño, por lo tanto, que quiere crecer, un niño que necesita, más que protección, situaciones tranquilizadoras y problemáticas al mismo tiempo. Que quiere hacer, que quiere explorar, que quiere entender y que no pospone para una fecha posterior el principio del deseo del placer de entender y de penetrar en los significados de las cosas, de los acontecimientos, de las relaciones, de los vínculos, etc., que, de algún modo, constituyen un deseo que se graba o solo en términos alegóricos⁴¹ (Malaguzzi apud HOYUELOS, 2006, p. 62).

Neste sentido, Hoyuelos (2006) argumenta que o adulto que desenvolve um trabalho educativo com a criança pequena deve acreditar em suas potencialidades e em sua vontade de entender o mundo que está a sua volta, pelo **princípio do prazer**. Assim, esse prazer em aprender pode ser considerado como uma estratégia em meio ao processo de ensino/aprendizagem da criança pequena.

Loris Malaguzzi ainda orienta que a aprendizagem da criança pequena é um **prazer relacionado aos sentidos** e Hoyuelos (2006) apresenta uma classificação para melhor compreensão das orientações de Loris Malaguzzi:

⁴¹ Suas necessidades de entender, a respeito de um mundo extremamente diverso e que conta com as pessoas, que conta com as coisas e que conta até com o imaginário da criança em que, segundo acredito, persiste sempre essa espécie de pesquisa da satisfação de um prazer que considero justo, um dado justo que pertence à natureza humana. Uma criança, no entanto, que quer crescer, uma criança que necessita, mais do que proteção, situações tranquilizadoras e problemáticas ao mesmo tempo. Que quer fazer, que quer explorar, que quer entender e que não adia para uma data posterior o princípio do desejo do prazer de entender e de penetrar no significado das coisas, dos acontecimentos, das relações, dos vínculos, etc., que, de algum modo constituem um desejo não somente em condições simbólicas (Malaguzzi apud HOYUELOS, 2006, p. 62, tradução minha).

Placer motor y cinestésico. El niño lo busca a través de la acción motora y muscular.

Placer visual. Complementario al anterior, tiene que ver con aquél que la mirada desvela.

Placer táctil y auditivo. Cuando el niño dibuja puede encontrar un ritmo, incluso un pequeño ruido cuando un lápiz o pintura acaricia el papel. Es una 'tactilidad' que incluso el ojo puede sentir.

Placer rítmico-temporal. Como aquél que se produce al imprimir diversas velocidades a los gestos o el que se siente al detener una pintura para hacerla, de nuevo, correr pelo papel.

Placer cognoscitivo. El que se siente al saber que dibujar es aprender a conocer

Placer de dominancia espacial. El que proviene de observar (comparar y contrastar) el espacio geométrico que se ocupa y el que no se llena al dibujar.

Placer de variación espacial. Trata de analizar cómo los gestos varían según el movimiento que se les aplica ⁴² (HOYUELOS, 2006, p. 70).

É possível perceber que Hoyuelos (2006) exemplifica alguns desses prazeres ao ato da criança criar um desenho. Por exemplo: quando o prazer tátil e auditivo da criança é associado ao ato de desenhar, por meio da sensação do ritmo do ruído produzido do lápis ao entrar em contato com o papel.

Neste cenário, me atenho ao movimento do corpo infantil. Dentre os prazeres voltados ao movimento do corpo, Loris Malaguzzi apresenta o **prazer motor e cinestésico**. Isto porque a criança necessita movimentar-se corporalmente para apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, aprender sobre o mundo que está a sua volta.

Hoyuelos (2006) ainda cita outros prazeres também relacionados ao movimento do corpo infantil, como: o prazer lúdico, o prazer relacional, o prazer comunicativo, entre outros. É fato que, para Loris Malaguzzi, esses prazeres na aprendizagem não podem estar dissociados ao **prazer cognitivo**. Eles estão em constante movimento. Ou seja, *“para el pedagogo reggiano, no existe oposición*

⁴² Prazer motor e cinestésico. A criança o busca através da ação motora e muscular.

Prazer visual. Complementar ao anterior, tem haver com aquele olhar que revela.

Prazer tátil e auditivo. Quando a criança desenha pode encontrar um ritmo, inclusive um pequeno ruído quando um lápis ou pintura acaricia o papel. É um sentido tátil que inclusive o olho pode sentir.

Prazer rítmico-temporal. Como aquele que se produz ao imprimir diversas velocidades aos gestos ou o que sente ao parar uma pintura para fazê-la, de novo, correr pelo papel.

Prazer cognitivo. O que se sente al saber que desenhar é aprender a conhecer.

Prazer de domínio espacial. O que é proveniente de observar (comparar e contrastar) o espaço geométrico que se ocupa e o que se completa ao desenhar.

Prazer de variação espacial. Trata de analisar como os gestos variam de acordo com os movimentos aplicados a eles (HOYUELOS, 2006, p. 70, tradução minha).

*entre el placer sensible y el placer cognitivo. Mente y corpo son siempre una unidade indisociable*⁴³ (HOYUELOS, 2006, p. 63).”

Assim, conforme Wallon, Loris Malaguzzi também vê a necessidade de o ambiente escolar valorizar as diferentes dimensões do desenvolvimento para a aquisição, apropriação e produção de conhecimentos pela criança pequena. Nesse sentido, Mahoney (2011) nos diz que:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo (MAHONEY, 2011, p. 15).

Em meio a tais considerações, Loris Malaguzzi organiza o currículo da escola da pequena infância em torno das seguintes temáticas:

- a) **o corpo e o movimento;**
- b) **os discursos e as palavras;**
- c) **o espaço, a ordem e a medida;**
- d) **o tempo e a natureza;**
- e) **as mensagens, as formas e a mídia;**
- f) **o eu e o outro.** (FARIA, 2007, p. 282).

Observa-se que Loris Malaguzzi, coloca o corpo e o movimento como uma das temáticas da educação da pequena infância, justamente pelo fato de que a criança pequena depende de seu corpo em movimento para aprender e se comunicar. Porém, conforme já pontuado, as escolas acabam por querer imobilizar tais corpos, acreditando que tal imobilização é a postura ideal para a aprendizagem, mas esquecem que as crianças pequenas precisam agir corporalmente para aprender, pois é por meio de suas ações e relações com o outro e com o meio que adquirem conhecimento do mundo no qual estão inseridas. (HOYUELOS, 2006).

⁴³ “para o pedagogo reggiano, não existe oposição entre o prazer sensível e o prazer cognitivo. Mente e corpo são sempre uma unidade indissociável (HOYUELOS, 2006, p. 63, tradução minha)”.

A organização curricular proposta por Loris Malaguzzi nos leva a acreditar que a criança é um ser social que se expressa de diferentes formas e para isto, Loris Malaguzzi apresenta a **metáfora das cem linguagens** da criança. Esta metáfora poderá ser melhor compreendida nos dizeres do Reglamento Nidos y Escuelas de La Infancia Del Ayuntamiento de Reggio Emilia (2011):

El niño, como ser humano, posee cien lenguajes, cien modos de pensar, de expresarse, de entender, de estar con los otros a través de un pensamiento que conecta, y no separa, las dimensiones de la experiencia.

Los cien lenguajes son una metáfora de las extraordinarias potencialidades de los niños, de sus procesos de conocimiento y creativos, de los múltiples modos con los cuales la vida se manifiesta y con los cuales el conocimiento es construido.

Los cien lenguajes se deben entender como disponibilidades que se transforman y se multiplican a través de la cooperación e interacción entre lenguajes, niños y adultos.

Los nidos y las escuelas de la infancia tienen la responsabilidad de valorar todos los lenguajes verbales y no verbales, otorgándoles dignidad por igual⁴⁴ (REGLAMENTO NIDOS Y ESCUELAS DE LA INFANCIA DEL AYUNTAMIENTO DE REGGIO EMILIA, 2011, p. 10).

Ao trazer o conceito de múltiplas linguagens na educação da criança pequena, Loris Malaguzzi refere-se justamente a necessidade de a escola relacionar e conectar os diferentes conhecimentos que caracteriza cada linguagem. Para isto, a escola da criança pequena poderá utilizar-se da transdisciplinariedade.

Para melhor exemplificar esse conceito, apresento o estudo de Duarte Jr (2006) o qual diz:

⁴⁴ A criança, como ser humano, possui cem linguagens, cem modos de pensar, de se expressar, de entender, de estar com os outros através de um pensamento que se conecta e que não se separa das dimensões da experiência.

As cem linguagens são uma metáfora das extraordinárias potencialidades das crianças, de seus processos de conhecimento criativos, dos múltiplos modos em que a vida se manifesta e com os quais o conhecimento é construído.

As cem linguagens se devem entender como disponibilidades que se transformam e se multiplicam através da cooperação e interação entre as linguagens, crianças e adultos.

As creches e escolas da infância têm a responsabilidade de valorizar todas as linguagens verbais e não verbais, dando-as dignidade por igual. (REGLAMENTO NIDOS Y ESCUELAS DE LA INFANCIA DEL AYUNTAMIENTO DE REGGIO EMILIA, 2011, p. 10, tradução minha).

[...] a busca de uma transdisciplinaridade, de blocos mais amplos do conhecimento, precisa começar na educação mais básica, no desenvolvimento de todas as possibilidades humanas de apreensão do real. Pessoas dotadas de maior sensibilidade e maior respeito pelas diversas formas do saber por certo haverão de tentar sua articulação e integração, seja no mais elementar cotidiano, seja numa atividade profissional. A transdisciplinaridade, antes de tudo, precisa engendrar-se em nossos corpos e mentes; precisa ser, no estrito sentido do termo, *incorporada*, o que é trabalho para uma educação bem mais abrangente do que aquela oferecida atualmente, cujo objetivo tem se restringido ao treino instrumental da razão. [...]. A busca de uma transdisciplinaridade, portanto, precisa começar pela formação das novas gerações, por uma significativa mudança nos parâmetros e pressupostos que vieram até aqui norteando o ensino praticado entre nós. De par com a substituição desses métodos que visam apenas ao acúmulo de dados por parte do estudante, é urgente o empenho para que se lhe permita uma descoberta sensível da vida, seguindo-se a isto uma ampliação de sua visão para além do foco restrito das especialidades (DUARTE JR, 2006, p. 202 - 3).

É exatamente essa transdisciplinariedade que poderá dar suporte ao trabalho com projetos na educação escolar de crianças pequenas, ou seja, a articulação e integração entre as linguagens do conhecimento e todas sendo utilizadas e valorizadas com o mesmo grau de importância. Neste cenário, o corpo em movimento deve ser considerado como um recurso fundamental para o processo de aquisição, apropriação e produção de conhecimento na infância.

CAPÍTULO 3 – A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Mas nem todas as respostas cabem num adulto
Arnaldo Antunes e David Calderoni⁴⁵

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa. Para isso, utilizo estudos referentes à pesquisa qualitativa no cotidiano escolar. Também apresento o contexto atual da pesquisa com crianças, cenário este que coloca a criança como o sujeito colaborador da investigação, pois “*as crianças tem ocupado lugares privilegiados nos estudos, o que tem dado destaque a ‘suas vozes’ (MARTINS FILHO e PRADO, 2011, p. 1).*” Na sequência descrevo a instituição escolar, apresento os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a investigação.

3.1 – A pesquisa com crianças no cotidiano escolar: abordagens teórico-metodológicas

A pesquisa no cotidiano da educação escolar tem por base os estudos pautados nos campos da sociologia e da antropologia, ou seja, a pesquisa educacional utiliza-se de elementos metodológicos desses campos teóricos para adentrar no universo da escola e compreender os sujeitos em seu cotidiano. A pesquisa em situações didáticas⁴⁶ “*tem cobrado do pesquisador a capacidade de dialogar intensamente com a Sociologia e a Antropologia, particularmente quando se define a experiência escolar a partir de suas conexões com a vida social. Pode-se dizer que é impossível compreender a pesquisa sobre determinados temas da experiência escolar sem examinar as confluências com tais disciplinas (GARCIA, 2011, p. 177).*”

⁴⁵Esse é um trecho da música maneiras de autoria de Arnaldo Antunes e David Calderoni. A mesma foi lançada no Álbum *Viação*, em 1998.

⁴⁶O termo ‘situações didáticas’ refere-se à situação ou contexto no qual os sujeitos colaboradores estão envolvidos em sala de aula, ou ambiente escolar, e que serão retratados na pesquisa. Esse termo é apresentado por Garcia (2011) em seu estudo “Pesquisa em educação: confluências entre didática, história e antropologia”.

Primeiramente apresento a **sociologia** que contribui na pesquisa educacional como apoio da necessidade de compreender os sujeitos em suas relações sociais, ou seja, as diferenças culturais e seus conflitos. Este fato, fez com que os pesquisadores educacionais deslocassem seus olhares para esses elementos. Assim, “[...] passou-se a focalizar a atenção sobre as formas de construção simbólica presentes nas relações entre professores e alunos, as quais, definem parte das condições de ensino (GARCIA, 2011, p. 178)”.

Em síntese, a pesquisa educacional consiste “*essencialmente em estudar e interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio (Gauthier apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 47)*”.

Por isso que, realizar pesquisas em instituições escolares e ter as crianças que estão ali como colaboradores da investigação, possibilita uma aproximação e uma compreensão de uma determinada realidade escolar. Este procedimento metodológico poderá levar a uma reflexão sobre as ações educacionais ali realizadas e como se dá a aquisição de conhecimentos naquela situação didática. Partindo desse princípio pode-se chegar a concepções organizacionais e culturais de uma determinada realidade cotidiana, por meio da união de informações desse campo empírico em específico e informações teóricas referentes ao tema de pesquisa em questão.

Assim, tal pesquisa poderá ser denominada **investigação interpretativa**, pois conforme orienta LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN (2008).

“A investigação interpretativa expõe a organização particular do ensino e da aprendizagem numa sala de aula e, simultaneamente, a realidade das pressões externas que exercem sobre essa organização. Os dois níveis da organização devem estar, teórica e empiricamente, imbricados (Erickson apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 44).

Na pesquisa do cotidiano escolar a questão central são os sujeitos que estão ali inseridos e o meio social e cultural em que se encontram. Ou seja, “*é preciso reconhecer as transformações produzidas na pesquisa educacional pela incorporação dos conceitos de cultura e de cotidiano – aproximação com os sujeitos, busca pelo significado das ações, uso da observação como estratégia de trabalho*

empírico, entre outras (GARCIA, 2011, p. 176)”. Porém, também é preciso localizar no tempo e no espaço esses sujeitos e a instituição escolar para que se possa interpretá-los e interpretá-la.

“[...] a importância de se olhar os fenômenos de escolarização em sua temporalidade histórica, apontando-se aqui a necessidade de retirá-los de suas transformações progressivas no contexto de uma direção temporal linear, única e homogênea, para destacar-lhes um verdadeiro sentido, um sentido que possuem a partir de sua inserção no horizonte cultural daqueles que, dentro dele, agiram ou agem, sofriram ou sofrem, em oposição, portanto, à idéia de um sentido homogêneo, como parte de um processo temporal geral. (SCHMIDT e GARCIA, 2008, p. 32).”

Com base nas considerações apresentadas, visualizo a necessidade de contextualizar a criança na conjuntura da pesquisa educacional e sua posição enquanto sujeito colaborador da pesquisa. Ter a criança como **informante qualificado** (ROCHA, 2008) justifica considerar as mesmas como sujeitos capazes de trazer informações sobre os seus cotidianos escolares, ou seja, sujeitos **colaboradores**.

O termo **colaborador**, porém, é justificável no contexto da pesquisa educacional, justamente por acreditar que, as crianças são informantes e que tem qualificações para abordar coerentemente sobre seus cotidianos, pois são sujeitos sociais de direitos que produzem e reproduzem cultura. Também são colaboradores porque trazem informações relevantes sobre seus espaços de aprendizagem escolar e, ao mesmo tempo, colaboram para com o universo acadêmico, ou seja, mobilizam estudos sobre suas reais necessidades educacionais a partir de seus pontos de vista e não com o olhar único e exclusivo do adulto.

Nas leituras realizadas constatei que utilizar as crianças como sujeitos colaboradores da investigação é recente. Na verdade é com o início da **sociologia da infância**⁴⁷ que a concepção de criança atinge outras dimensões, diferente

⁴⁷Segundo Sirota (2001) e Montandon (2001) o termo sociologia da infância surge a partir de uma necessidade da sociologia em conceber a criança como um ator social, ativo que produz e reproduz cultura. Este fato inicia-se a partir do momento onde há uma oposição a concepção de infância passiva sendo contemplada apenas como objeto sociológico dos dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça, entre outros. (SIROTA, 2001).

daquela na qual as crianças eram vistas, ou seja, em uma posição passiva no meio sociocultural que estavam inseridas.

“A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psychologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. (SARMENTO, 2005, p. 363).”

Nesta citação pode-se compreender a situação atual da criança no contexto social e a perspectiva da sociologia da infância, a qual as consideram como atores sociais de potencialidades e características singulares.

Assim, conclui-se que, os pesquisadores da sociologia da infância colocaram as diferentes infâncias e as diferentes crianças em outro patamar, ou melhor, em um novo paradigma no qual apresentam com ênfase a necessidade de reconstruir o conceito que a visão ocidental e adultocêntrica impuseram para a criança (FARIA e FINCO, 2011). *“[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, a analisar a infância como categoria social do tipo geracional é objectivo a que se tem proposto a sociologia da infância [...]”* (SARMENTO, 2011, p. 27).

Nessa concepção a criança é vista como um sujeito social que pode contribuir significativamente nas pesquisas educacionais, pois são capazes de produzir e reproduzir a cultura do adulto, e também criam suas próprias culturas com os seus pares⁴⁸. Para nos explicar esta nova compreensão sobre a criança, CORSARO (2009 e 2011) apresenta o termo **reprodução interpretativa**,

⁴⁸ O termo cultura de pares é pontuado por Corsaro (2011) que refere-se, ao respeito à produção e criação das crianças de seus próprios mundos coletivos, muito embora sendo afetada pelo mundo do adulto, a cultura de pares das crianças têm sua própria autonomia. *“ [...] as culturas de pares surgem*

“O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*.” (CORSARO, 2011, p. 31).

Em meio a tais argumentações, apresento como subsídios teóricos para esta pesquisa estudos que se utilizam de suportes metodológicos da sociologia infância. Esses estudos mostram uma preocupação em entender a criança a partir de suas falas, gestos, expressões, em fim, a partir de suas comunicações. Tais pesquisadores argumentam sobre a importância da pesquisa **com** as crianças e não **sobre** elas. Dentre os pesquisadores, destaco: Müller e Carvalho (2009), Corsaro (2009, 2011), Cruz (2008), Campos (2008), Rocha (2008), Bussab e Santos (2009), Sarmiento (2004, 2005 e 2011), Delgado e Müller (2008), Jobim e Souza e Castro (2008), Martins Filho e Prado (2011), Goulart e Finco (2011), Martins (2010), Alessi (2011) e Abramowicz (2011).

Todos os pesquisadores pontuam a necessidade de pesquisar as crianças a partir de suas vozes e compreendê-las a partir de seus pontos de vista, considerando-as como sujeitos ativos e competentes, capazes de argumentarem, de forma coerente, sobre seus processos de aprendizagens. Nessa perspectiva, pesquisar a criança é acreditar nas mudanças sociais que podem acontecer em nosso meio social, “*é buscar esse mundo que virá, nesse regime de visibilidade que vivemos. Quando pesquisamos crianças, acho que também nós procuramos algo novo naquilo que virá, e que em alguma medida a criança pode anunciar*” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 21). São diferentes crianças inseridas em múltiplos contextos sociais e educacionais que podem colaborar com informações referentes às suas necessidades educacionais.

Rocha (2008) considera a necessidade de apreciar a singularidade das diferentes crianças e que se deve considerá-las como seres múltiplos inseridos em diferentes contextos sociais e culturais. Orienta como prosseguir com abordagens metodológicas que se comprometa a escutar o que realmente a criança tem a dizer:

e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir o mundo adulto. (CORSARO, 2011, p. 129).”

“Temos muito que aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa com crianças. [...] uma pesquisa comprometida com a escuta das crianças, será preciso considerar não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero e classe social e à raça e etnia.” (ROCHA, 2008, p. 44).

Partindo deste contexto da pesquisa com as crianças, abordo a Antropologia na pesquisa educacional, pois os estudos dessa área permitiram a pesquisa na educação uma melhor compreensão dos sujeitos inseridos em seus contextos educacionais, seus modos de aprendizagens, suas necessidades, suas possibilidades. Enfim, suas atitudes no ambiente educacional. Para isto, a pesquisa educacional, utiliza-se de procedimentos e instrumentos metodológicos da etnografia, pois o pesquisador irá ao contexto escolar para olhar os sujeitos em seus contextos de aprendizagens, ou melhor, em seus cotidianos e assim tentar compreender como são as relações entre eles. *“Portanto, o estudo das práticas escolares implica a presença do pesquisador no espaço da escola não para coletar dados, mas para produzi-los a partir da observação e registro dos processos em estudo, no diálogo entre campo empírico e teoria (GARCIA, 2011, p. 179)”*.

Portanto, para a pesquisa com crianças, em seus cotidianos escolares, a investigação de cunho etnográfico é vista como um meio eficiente, pois dessa forma pode-se compreender o cotidiano da escola e as crianças que estão ali inseridos. Na antropologia, a etnografia é vista como um método utilizado para *“estudar culturas exóticas, o que requer que o investigador entre, seja aceito e participe nas vidas daqueles que estuda (Corsaro apud DELGADO e MÜLLER, 2008, p. 149)”*.

Portanto, a pesquisa educacional que se utiliza de métodos de cunho etnográfico deve ser utilizada para **ouvir** os sujeitos e compreendê-los em seus contextos sociais e culturais, porém é necessário ampliar a abrangência dos termos **ouvir** e **escutar** quando se trata de pesquisa com crianças, pois o pesquisador não deve apenas receber simplesmente a informação apresentada, mas envolve a compreensão da comunicação feita por ela (ROCHA, 2008). Inclui a recepção e a compreensão, pois a escuta pelo pesquisador sempre passará por uma interpretação.

“Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.” (ROCHA, 2008, p. 45).

A comunicação infantil cheia de diversas formas de expressões, indica alguns desafios metodológicos e mostra-se aí, a necessidade de ampliar o olhar e a escuta do pesquisador, pois esta poderá utilizar diferentes linguagens e não só a linguagem verbal. O termo ouvir a criança deve abranger ouvi-la em todas as suas múltiplas formas de comunicação. *“Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal, uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo, as suas diversificadas formas de expressão (SARMENTO, 2011, p. 28).*

Nesse sentido é necessário fazer um cruzamento de diferentes procedimentos metodológicos o qual denominamos na pesquisa, de **triangulação**. Para melhor compreender o termo apresento o conceito de André (1983):

“Triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação. Comparar e chegar a convergência das informações fornecidas por diferentes informantes, diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação dos dados.” (ANDRÉ, 1983, p. 69).

Em meio a tais considerações e orientações, utilizei para a pesquisa instrumentos que caracterizam a abordagem metodológica apresentada como: a observação participante nos momentos de assembleias com a turma **Amigos da fadinha da natureza**. As entrevistas em grupos, realizadas com grupos diferentes de crianças e registradas por gravações em áudio e vídeo e, também, imagens fotográficas.

3.2 – As crianças, a escola e os instrumentos da pesquisa: procedimentos metodológicos

O Colégio Marista Santa Maria, onde foi realizada a pesquisa, faz parte de uma rede educacional inserida em 79 países localizados na Europa, África, América, Ásia e Oceania. (In <http://www.marista.org.br/derc-marista-no-mundo/D23/> acesso em: 03 de abril de 2012). No Brasil, desde 1897, a educação marista é atuante sendo que operam em instituições de ensino básico ao superior, unidades sociais, meios de comunicação, editoras, hospitais, entre outros (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2011)".

Esta escola existe há mais de 87 anos na cidade de Curitiba e atende desde a Educação Infantil até a 3ª série do Ensino Médio.

A Educação Infantil desta escola e mais o 1º ano do Ensino Fundamental ficam juntos, na mesma estrutura física. A justificativa para tal situação é que, o prédio foi construído com a intenção de atender crianças de 2 a 6 anos. O projeto para a construção aconteceu antes da confirmação da lei no. 11.274 (BRASIL, 2007), que tornou o ensino obrigatório de 9 anos. Nessa época a coordenação pedagógica da instituição insistiu para que o **antigo pré** ou como era nomeado na escola de **infantil 6**, continuasse no espaço da Educação Infantil, pois independente da nomenclatura, as crianças eram e continuavam sendo as mesmas e necessitavam de um espaço que respeitasse as características próprias de suas faixas etárias.

A escolha dessa instituição escolar para a pesquisa se deu pelo fato da instituição desenvolver o trabalho educativo por meio da pedagogia de projetos com a Educação Infantil e com o primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo a coordenação pedagógica, a instituição começou a desenvolver o trabalho com projetos no ano de 2000, onde iniciaram um estudo amplo em relação às necessidades e potencialidades das crianças. A escola, desde então, investiu em formação das professoras, onde aprimoraram os estudos em relação à cultura

infantil, ao trabalho com projetos e visitas, da coordenação pedagógica, a instituições que trabalhavam com esta metodologia de ensino⁴⁹.

Hoje, a educação escolar da criança pequena, no Colégio Marista Santa Maria, apresenta a proposta de trabalho pedagógico por meio de projetos, onde os mesmos surgem a partir dos interesses das crianças ou a partir de uma necessidade do grupo apontada pelo grupo de professoras.

O currículo da educação das crianças pequenas do colégio é concebido por múltiplas linguagens que apresentam seus objetivos globais e observáveis. É um currículo organizado por dimensões educacionais e não por disciplinas, dimensões essas que podem e devem contemplar todas as linguagens do conhecimento desenvolvidas com as crianças. *“As dimensões são campos abertos e flexíveis, ao contrário das disciplinas que muitas vezes fecham-se em si mesmas e adquirem um certo aspecto de rigidez (MOSCHETO e CHIQUITO, 2007, P. 61).* As dimensões são as da: consciência planetária, da acolhida e relações solidárias, da religiosidade, da criação e a da investigação.

Existe uma **parte cheia**⁵⁰ do currículo que está designado para as sequências didáticas e os objetivos referentes à série em questão. E a **parte vazia**⁵¹ do currículo que é designado para os projetos que serão investigados e que contemplam as características dos grupos e turmas em específico.

O total de crianças atendidas no espaço físico da Educação Infantil do Colégio Marista Santa Maria é de 444 crianças, sendo que 207 são crianças que estão no 1º ano do Ensino Fundamental. A escola atende um total de 22 turmas nos períodos matutinos e vespertinos, sendo divididas, conforme nos mostra o Quadro 1.

⁴⁹ Essas informações foram obtidas por mim, em conversa com a coordenação pedagógica do seguimento da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, no dia 03 de abril de 2012.

⁵⁰ Esse termo, parte cheia do currículo, pode ser encontrado nos estudos de Junqueira Filho (2011) e é designado ao conhecimento que é essencial para a série e que deve ser contemplado com o grupo durante o ano letivo.

⁵¹ Já a parte vazia contempla aos conhecimentos de caráter exclusivos do grupo (JUNQUEIRA FILHO, 2011). Ou seja, é a parte designada ao(s) projeto(s). O currículo, nesse caso é constituído por objetivos e não conteúdos, sendo assim, a professora perceberá quais objetivos serão atingidos com o projeto. Caso o projeto não consiga atingir todos objetivos da parte cheia do currículo, a professora recorrerá a sequências didáticas para abordá-los.

Séries, idade se nomenclaturas utilizada pelo Colégio.	Quantidade de turmas nos períodos	Quantidade de crianças por turmas
Infantil 3 – crianças de 2 e 3 anos	4 turmas – sendo 1 pela manhã e 3 a tarde	Até 15 crianças
Infantil 4 – crianças de 3 e 4 anos	4 turmas – sendo 1 pela manhã e 3 a tarde	Até 19 crianças
Infantil 5 – crianças de 4 e 5 anos	5 turmas – sendo 1 pela manhã e 4 a tarde	Até 22 crianças
1º Ano – crianças de 5 e 6 anos	9 turmas – sendo 1 pela manhã e 8 a tarde	Até 23 crianças

Quadro 1: A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO MARISTA SANTA MARIA DE CURITIBA-PARANÁ
 FONTE: a autora (2012).

As turmas da Educação Infantil são de responsabilidade de uma professora regente e uma professora auxiliar. As crianças também têm aulas semanais com professoras responsáveis pelas linguagens: artes visuais, música, inglês e movimento, os quais são denominadas de professoras especialistas⁵².

O 1º ano também é de responsabilidade de uma professora regente e uma professora auxiliar, mas a professora auxiliar acompanha duas turmas de 1º ano ao mesmo tempo, ou seja, o período vespertino é dividido em dois períodos o qual a professora auxiliar atende um 1º ano até o horário do lanche e do lanche até a saída das crianças, ela atende outra turma de 1º ano.

A equipe de professoras especialistas da Educação Infantil também atende os 1ºs anos com uma aula especial por semana. O diferencial é que esta série também conta com uma professora responsável pela língua inglesa. As professoras regentes e as auxiliares participam de momentos das aulas com as professoras especialistas

⁵² As professoras especialistas são professoras que são graduadas nas linguagens em que atuam, por exemplo, licenciado em Educação Física atua com a linguagem movimento.

para que possam observar a atuação das crianças no trabalho específico das linguagens.

O 1º ano no qual se realizou a pesquisa tinha 22 crianças. A indicação da turma **Amigos da fadinha da natureza** foi realizada pela coordenação pedagógica da instituição justamente pela turma estar envolvida em um projeto iniciado pelo interesse das crianças e por estar acontecendo uma articulação entre as múltiplas linguagens no desenvolvimento do projeto.

Após a escolha do grupo de crianças, como colaboradoras da pesquisa, enviei as famílias um pedido de autorização (anexo1) para a participação na pesquisa e permissão de utilização de suas imagens e comunicações. Não foram todas as famílias que autorizaram a gravação de voz e vídeo das crianças, apenas 14 crianças puderam participar das entrevistas em grupo.

Com a intenção de preservar as identidades dessas crianças, conversei com o grupo para que eles mesmos pudessem escolher nomes ou personagens nos quais eu pudesse identificá-los. A participação autorizada foi maior de meninos do que meninas (9 meninos e 5 meninas) e, durante o período da produção de dados, a maioria das crianças já haviam completado 6 anos, idade definida referência para estarem no 1º ano. Para melhor visualização destas constatações segue o Quadro 2, que nos mostra o nome por elas escolhidos e suas idades.

Nomes ou personagens fictícios das crianças	Idade e data de nascimento
1. Besouro	5 anos e 8 meses 05/10/2005
2. Vampiro	6 anos 09/06/2005
3. Tyson –personagem do beyblade	6 anos e 5 meses 26/01/2005
4. Ioshiu	6 anos e 3 meses 03/03/2005
5. Jason – Power ranger vermelho	6 anos e 1 mês 28/05/2005
6. Julia	5 anos e 8 meses 12/10/2005
7. Capricórnio – personagem do beyblade	6 anos e 3 meses 08/03/2005
8. Raíane	5 anos e 11 meses 21/07/2005
9. Storm Pegasus – Personagem beyblade	6 anos 10/06/2005
10. Marina	6 anos e 1 mês 25/05/2005
11. Helly Kitty 2	6 anos e 2 meses 29/04/2005
12. Super Mário Bros – personagem de vídeo game	5 anos e 9 meses 09/09/2005
13. Hello Kitty	6 anos e 2 meses 13/04/2005
14. Galáxico – personagem do beyblade	6 anos e 2 meses 23/04/2005

Quadro 2: CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COLABORADORAS DA PESQUISA “A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE AS SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO”

Fonte: a autora (2012)

Percebe-se que os nomes escolhidos referem-se, na maioria das vezes, personagens preferidos de desenhos e também de vídeo games. Além disso, veem-se insetos sendo citados e personagens do mundo do faz de conta. Outras crianças escolheram nomes de amigos (as) para homenageá-los (as).

Antes da escolha da turma **Amigos da fadinha da natureza**, feita em 2011, realizei no segundo semestre de 2010, o **projeto piloto**⁵³ ou **estudo exploratório**

com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Faz-se necessário relatar este momento, pois o mesmo foi essencial a experimentação dos procedimentos de pesquisa e de seus instrumentos para organização da **pesquisa principal**.⁵⁴

A turma, na qual realizei o estudo exploratório, era a **Exploradores de insetos**. O projeto do grupo pautava-se sobre a vida dos insetos em geral. Depois de apresentar-me para o grupo como uma pesquisadora, pedi auxílio à professora regente para que dividisse as crianças em dois grupos para as entrevistas, pois tínhamos uma turma de 23 crianças.

Com os grupos divididos, marcamos horários em dias diferenciados, para que não atrapalhasse também a dinâmica da professora em sala de aula. O momento dos grupos comigo foi muito importante para que me preparasse para a pesquisa principal, pois pude analisar os procedimentos de captação de áudio e vídeo de suas comunicações e também, como direcionar os grupos para o foco das minhas perguntas em relação ao tema estudado. Enfim, como me posicionar perante as crianças que iriam colaborar com a pesquisa.

Esse período, designado para o estudo exploratório, chamei de **primeira parte** da pesquisa sendo que a pesquisa como um todo foi dividida em 3 partes, conforme apresento no Quadro 3:

⁵³Estudo – Piloto ou pesquisa exploratória, como adjetivo, é ‘uma realização em dimensões reduzidas, para experimentação, ou melhor, adaptação de certos processos tecnológicos’ [...] piloto é o que serve de modelo e/ou campo de experimentação para métodos ou processos inovadores .(PIOVESAN e TEMPORINI, 2002) in. <http://br.monografias.com/trabalhos2/pesquisa-exploratoria-procedimento>. Acesso em: 07 de outubro de 2011.

⁵⁴ Segundo Piovesan e Temporini apud PALHANO (2009) a pesquisa principal consiste na pesquisa como um todo onde também insere-se o projeto piloto ou também nomeado como estudo exploratório.

Momentos da pesquisa	Duração
1ª parte: Estudo exploratório.	Total de 35 dias entre a autorização da escola, de responsáveis pelas crianças e a realização das entrevistas.
2ª Parte: Assembleias.	Total de 3 participações, sendo: 1ª - 55 minutos; 2ª – 37 minutos; 3ª - 45 minutos.
3ª parte: entrevistas em grupos.	Total de 3 entrevistas em grupo, sendo: 1ª – 31 minutos; 2ª – 33 minutos; 3ª – 20 minutos.

QUADRO 3: A PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA “A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO”
 Fonte: a autora (2012).

O Quadro 3 mostra como a sistematização dos momentos em que a produção de dados aconteceu e seus tempos de duração. No Quadro 4, apresento, fases e procedimentos metodológicos utilizados na primeira parte da pesquisa, ou seja, a fase do estudo exploratório.

Momentos da 1ª parte da pesquisa	Procedimentos	Período
Fase 1 do estudo exploratório	Autorização de pesquisa do Colégio Marista Santa Maria	16 de Setembro de 2010
Fase 2 do estudo exploratório	Conversa com coordenação da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental para escolha do grupo para a pesquisa.	20 de Setembro de 2010
Fase 3 do estudo exploratório	Conversa com a turma de 1º ano - Exploradores de insetos -sobre a pesquisa e entrega do pedido de autorização aos familiares das crianças.	27 de Setembro de 2010
Fase 4 do estudo exploratório	Conversa com a Professora regente para a divisão de dois grupos para as entrevistas.	04 de Outubro de 2010
Fase 5 do estudo exploratório	Entrevista com o 1º grupo de crianças	18 de Outubro de 2010
Fase 6 do estudo exploratório	Entrevista com o 2º grupo de crianças	21 de Outubro de 2010

Quadro 4: 1ª PARTE (ESTUDO EXPLORATÓRIO) DA PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA “A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO”.

Fonte: a autora (2011).

O Quadro 4 mostra que os procedimentos entre o pedido de autorização da escola até a entrevista com o 2º grupo, todo o processo durou 35 dias. Além disso, o estudo exploratório me mostrou que não poderia pesquisar um grupo no qual fazia

parte como professora especialista, pois já conhecia os procedimentos e ações do grupo e senti que, as crianças, acabavam argumentando sobre as propostas realizadas em relação à linguagem movimento pelo fato de eu ser, na época, a professora especialista desta linguagem.

Outro fato que percebi: as entrevistas deveriam acontecer com grupos menores, pois os dois grupos do estudo exploratório contaram com 12 e 11 crianças simultaneamente. As crianças queriam argumentar sobre suas aprendizagens e acabavam tendo que esperar por muito tempo ou acabavam interferindo a fala da outra para expor sua comunicação. Então, decidi que na pesquisa principal dividiria o grupo para as entrevistas, com no máximo 8 crianças por encontro.

Já no primeiro semestre de 2011, eu e a coordenação pedagógica do seguimento da Educação Infantil e do 1o ano do Ensino Fundamental, escolhemos uma turma para que a pesquisa principal pudesse acontecer. A escolha do grupo se deu ao fato da turma ter iniciado já o seu projeto e estar na busca de informações para responder seus questionamentos sobre a cultura indígena. O projeto da turma **Amigo da fadinha da natureza buscava** respostas para a seguinte pergunta: **“como contruir uma oca?”**.

A professora regente foi à mesma professora do grupo do estudo exploratório. Essa indicação se deu pelo fato da professora conseguir direcionar as aprendizagens das crianças em relação aos seus questionamentos, visto que, neste contexto de projetos, a professora precisa ter uma escuta atenta e um olhar *“perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo (BARBOSA e HORN, 2008, p. 85-6).”*

Essa escuta e olhar atentos levam a professora regente a perceber também as possibilidades de interação e articulação entre as diferentes linguagens do conhecimento, visto que é a professora regente, que está à maior parte do tempo com as crianças, acaba sendo a **informante** para as professoras especialistas dos reais interesses das crianças. Dessa forma, os responsáveis pelas linguagens: artes visuais, música, inglês e movimento conseguem articular seus objetivos específicos com os reais interesses das crianças.

Com a turma já escolhida e com as autorizações dos responsáveis, fui até a sala e me apresentei como uma pesquisadora que estaria participando de alguns momentos com o grupo para saber sobre o que estavam estudando e se poderia aprender sobre suas investigações.

A **segunda parte** da produção de dados, já realizando a pesquisa principal, foi dividida em três momentos, ou seja, tive a oportunidade de participar de três assembleias em semanas diferentes, as quais abordaram o projeto que estavam investigando. Essa é a parte que difere do estudo exploratório, pois fiz apenas entrevistas em grupo com as crianças.

A sistematização dos 3 momentos, dessa segunda parte da pesquisa, podem ser visualizadas no Quadro 5:

Momentos da 2ª parte da pesquisa	Descrição do tema discutido
Assembleia 1	Discussão sobre a visita ao museu paranaense
Assembleia 2	Estratégias para funcionar a Zarabatana(instrumento indígena) confeccionada pelas crianças
Assembleia 3	Nova estratégia para a construção da oca, uma vez que o índio que veio à escola não sabia construir.

Quadro 5: 2ª parte da produção de dados da pesquisa “a comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento”

Fonte: a autora (2011).

Os momentos de participação em assembleias, apresentados no Quadro 5, além de me auxiliarem na compreensão em relação ao contexto do projeto da turma, também me proporcionaram observação da sala de aula em que o grupo estava inserido. Pude perceber os ambientes do projeto, suas mudanças conforme as indagações que iam sendo respondidas e as alterações deste ambiente, conforme novas perguntas fossem surgindo. Além disso, tais momentos me auxiliaram no

momento posterior- **o das entrevistas em grupo** -pois as crianças começaram a se adaptar com a minha atitude de pesquisadora.

Em relação ao procedimento da **observação participante**, utilizado neste momento, o investigador tem a possibilidade de compreender o mundo social (no caso a situação didática da turma **Amigos da fadinha da natureza**) interiormente, pois partilha a condição humana dos indivíduos nos quais observa. Nesse sentido o pesquisador é,

“um ator social e o seu espírito pode acender às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as ‘mesmas’ situações e os ‘mesmos’ problemas que eles. Assim, a participação ou seja, a interação observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p, 155).

Portanto,a observação do contexto investigado,permite ao investigador *“compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 155)”*.

Esses momentos de **observação participante** me propiciaram também, compreender as crianças em suas singularidades, ou seja, suas formas individuais de agirem, pois pude observar suas interações e seus interesses em relação ao projeto. Pude analisar as crianças que participaram de uma forma mais comunicativa e as outras que participaram de uma forma mais auditiva em relação aos questionamentos do projeto.

Na sequência, iniciei a **terceira parte** da pesquisa, onde separamos as crianças que tinham me trazido autorizações e, com o auxílio da professora regente, separamos em dois grupos, um de 7 e o outro de 8 crianças para a realização das entrevistas em grupo.

A minha preocupação e também da professora foi separar os grupos em crianças que tivessem relações afetivas umas com as outras e que pudessem, juntas, colaborar significativamente com as comunicações sobre o projeto.

Os encontros aconteceram em semanas diferentes. O 2º grupo contou apenas com 6 crianças, pois duas haviam faltado no mesmo dia. Então, precisei

estender, esta parte da pesquisa, a produção para uma terceira semana, onde me encontrei com as 2 crianças para a entrevista,

Segue o Quadro 6 que mostra como ocorreu a 3ª parte da pesquisa.

Momentos da 3ª parte da pesquisa	Duração
Entrevista com o 1º grupo de crianças	31 minutos
Entrevista com o 2º grupo de crianças	33 minutos
Entrevista com 2 crianças faltantes do 2º grupo	20 minutos

Quadro 6: 3ª parte da produção de dados da pesquisa “a comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento”

Fonte: a autora (2012)

O Quadro 6 mostra o momento e a duração das entrevistas que aconteceram na 3ª e última parte da produção de dados, momentos estes designados: **entrevistas em grupo**. A entrevista na pesquisa educacional permite que o pesquisador confronte “*sua percepção do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem (Werner e Schoepfle apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 160)*”.

A entrevista, também, ajudou a compreender as observações realizadas, pois pude ver e entender o que foi dito durante as assembléias de uma outra maneira, ou seja, as crianças complementaram e explicaram as dúvidas que eu tive durante a observação participante com novas comunicações. Assim, a entrevista é uma técnica

[...] não só útil e complementar à observação participante, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as idéias dos sujeitos observados. [...] a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória relativamente à entrevista e que se tornará a etnografia do meio. (Werner e Schoepfle apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 160).

Para a entrevista é necessário a utilização de equipamentos tecnológicos de áudio e vídeo para a captação do que se pretende observar, ou seja, “*é indicado o uso de um gravador na realização das entrevistas para que seja ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação de voz, aprimorando a compreensão da narrativa (Schraiber apud BELEI et al, 2008, p. 193).*”

É importante dizer que: todos os meus procedimentos, durante a produção de dados, foram para um olhar e ouvir aquele cotidiano escolar como se fosse a primeira vez que estivesse ali. Por mais que entendesse a dinâmica da escola e também trabalhasse diretamente com crianças, me coloquei em uma posição de **pesquisadora** daquele cotidiano daquele grupo em específico. Esse olhar e ouvir estava implicado na necessidade de “*transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico (Da Matta apud SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 88)*”. Para melhor explicar esse meu posicionamento, me utilizo dos dizeres de Silvia, Barbosa e Kramer (2008, p. 90):

“O estranhamento é a perplexidade diante do que observamos. [...] Isso se faz necessário em especial diante do que nos é familiar porque, muitas vezes, naturalizamos as nossas ações no meio em que vivemos. Por isso, a capacidade de ver, no familiar, o exótico torna-se um instrumento precioso para o pesquisador. Nesse caso, o que ele estranha é o próprio olhar? Como isso é possível? Colocando-se no lugar do outro. Ou seja, relativizando. É sair de uma posição etnocêntrica e buscar o ponto de vista do outro, dar propriedade ao discurso do outro, sendo necessário reconhecer e aceitar a diferença a fim de captá-la”.

Portanto, ao utilizar a observação participante, pude adentrar no universo de estudos da turma **Amigos da fadinha da natureza** e, além disso, pude me colocar em uma posição de pesquisadora perante a turma, pois até então, como eu era docente da escola, eles me tinham como professora. Por mais que não atendesse a turma, eles me viam como tal, por isso que, estar ali com a função de me fazer conhecida por eles como pesquisadora, foi extremamente necessário, neste período da pesquisa.

A observação participante, também auxiliou na familiarização das crianças com os recursos tecnológicos utilizados, como a filmadora e o gravador de voz. Na primeira assembleia, por exemplo, me posicionei no chão, como as crianças, para

que já no início pudesse amenizar a postura de que, por ser adulta, ocupo um lugar de poder e controle. Mesmo porque, nesse as professoras são orientadas a estarem sempre na mesma posição em que as crianças, com a intenção de estarem mais próximas e dispostas, realmente, a ouvir e a acolher as crianças em suas necessidades e comunicações.

Eu, nesse momento, percebi que não estando junto com elas, acabaria por me distanciar e isto com certeza influenciaria nos momentos das entrevistas. Assim, pude estar próxima e compreendi: *“é preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança como se estivesse vendo o mundo pela primeira vez (Matisse apud SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 91).”* Mas esse estar próxima às crianças, fez com que as mesmas, principalmente, as que estavam ao meu lado, quisessem ver a gravação e me questionassem, por diversas vezes sobre esses recursos. Então, já no final da primeira assembleia, me juntei com as crianças para mostrá-los no vídeo. Na segunda assembleia fiz o mesmo procedimento. Tal método, fez com que as crianças não dispersassem durante a assembleia, pois sabiam que iriam ver partes da filmagem no final das assembleias.

As entrevistas, tiveram o caráter de ser **orientada para a informação**, ou seja, **não estruturada** (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 2008). Esse tipo de entrevista como recurso para a pesquisa, *“visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou um grupo de pessoas numa situação dada [...] Uma entrevista deste gênero é frequentemente designada por ‘não estruturada’, no sentido em que ela não é estruturada do ponto de vista do entrevistador (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 2008, p. 162)”*.

Portanto, tive a intenção de questionar as crianças apenas com perguntas como: como surgiu o projeto de vocês? E depois disso, que você me falou, o que mais vocês fizeram? Conforme eles iam argumentando sobre o projeto, ia apenas direcionando para que comunicassem mais a respeito do assunto.

Nos momentos da entrevista em grupo fiz, inicialmente, uma dinâmica com as crianças para que se apresentassem para a câmera e que falassem algo que lhes surgisse no momento. Este procedimento foi necessário para que ficassem mais tranquilas, uma vez que estavam sozinhas comigo e que se sentissem a vontade diante da filmagem. No decorrer das comunicações, fui elencando ajudantes que

segurassem a filmadora e o gravador de voz. Essa estratégia foi fundamental, pois as crianças sentiram-se colaboradoras da pesquisa, pois ao mesmo tempo que contribuíam com comunicações a respeito do projeto, também participavam da produção dos dados. Essas estratégias foram utilizadas para que pudesse desenvolver a confiança das crianças para com a minha presença.

Mas, por outro lado, não tive problemas em relação a interação das mesmas, pois todas sentiram-se a vontade e empolgadas em expor suas aprendizagens, colaborando com as gravações.

CAPÍTULO 4 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE COMUNICAÇÕES DAS CRIANÇAS: UM DESAFIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*Estranhos dias vivemos,
dias de eventos extremos e
de excessos e excesso.
Mas se com tudo que vemos,
os olhos viram do avesso,
outros extremos virão.
Prepare seu coração.
Isso é só o começo.
Lenine⁵⁵*

Quando me deparei com a música do Lenine, que apresento como epígrafe deste texto, percebi que ela retratava o momento da produção, organização e análise dos dados. Os momentos de produção dos dados com as crianças foram muito intensos, pois a cada novo encontro, a cada novo grupo, descobria mais e mais sobre as crianças da turma **Amigos da fadinha da natureza**. Na sequência me deparei com uma gama de dados produzidos que literalmente meus **olhos viraram do avesso!**

Neste cenário, apresento este capítulo que tem a intenção de relatar os procedimentos metodológicos para a organização da análise dos dados produzidos. E, na sequência a análise das comunicações das crianças.

4.1 Os caminhos percorridos para a análise dos dados

Na pesquisa, foram tantas informações que eu recebia das crianças, que foi necessário me preparar com diferentes tipos de recursos tecnológicos para captar as comunicações das mesmas nos seus detalhes. Neste processo, compreendi que o uso de recursos tecnológicos na pesquisa educacional tem o objetivo de:

⁵⁵ Trecho da Música **Isso É só o começo** de autoria de Lenine, de 2011, gravada em 2011 e integra o álbum Chão. (In: <http://www.lenine.com.br/chao-isso-e-so-o-comeco/> Acesso em: 01/08/2012).

“Fornecer uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenómenos estudados (acontecimento, comportamentos, conversas) e, comparando-os entre si, construir novas variáveis que permitam fazer emergir modelos de recolha de novos dados.[...] A principal vantagem do sistema tecnológico é a de garantir a *conservação* intacta da informação ‘em bruto’, isto é, tal qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo. Os dados que dela se extrairão posteriormente poderão ser sempre revistos através do confronto com o registro original e poderão igualmente ser postos em relação com os dados recolhidos por meio de uma outra técnica ou de outro sistema de registro. (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 2008, p.153-5)”.

Como meu objetivo, na pesquisa, era compreender como as crianças da turma **Amigos da fadinha da natureza** utilizavam o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens sobre o projeto: **“Como contruir uma oca?”**, me vi em meio a um dilema diante das transcrições e as gravações em áudio e vídeo das crianças: como organizar os dados sobre a movimentação do corpo para a análise e sua apresentação? Percebi então a necessidade de utilizar imagens. Mas como?

Então, fui investigar orientações e descobri um recurso/programa chamado **JPEG Converter**, o qual converte as filmagens realizadas em imagens fotográficas. Este recurso me deixou muito satisfeita, pois por meio dele, foi possível organizar a apresentação de comunicações das crianças de uma forma dimensional, ou seja, organizar e apresentar a análise dos dados da pesquisa em duas dimensões, de forma simultânea: as falas das crianças, por meio das transcrições, e seus movimentos corporais, por meio de imagens filmadas e convertidas em fotos pelo recurso/programa *JPEG Converter*.

Assim, a utilização deste recurso/programa possibilitou analisar como as crianças comunicam o projeto que estão investigando e como elas utilizam o movimento corporal para comunicar suas aprendizagens.

Porém, a utilização deste recurso foi extremamente trabalhosa, pois além de transcrever todas as falas das crianças nos momentos das assembleias e das entrevistas, para depois realizar diversas leituras das mesmas e ater-me as falas e movimentos para a análise, também, tive que captar tais comunicações no vídeo para transformá-las em **frames**⁵⁶ (imagem convertida em quadros) que

⁵⁶Esse recurso foi utilizado apenas com as filmagens adquiridas nas entrevistas uma vez que tenho a autorização de utilização de imagens apenas das crianças entrevistadas.

reproduzessem exatamente o momento da ideia do que a criança estava comunicando por meio da movimentação do seu corpo.

As observações das assembleias, a entrevista com as crianças, o recurso de filmagem e, sequencialmente, a utilização do procedimento de conversão das filmagens em fotos, me levaram a sistematizar os dados da pesquisa, para a análise, da seguinte forma:

1. Recorte, organização e seleção dos dados produzidos pelas filmagens;
2. Seleção de imagens fotográficas do recorte da filmagem escolhida. Ou seja, em cada trecho da transcrição de comunicações produzidas pelas entrevistas com as crianças apresento, ao lado, imagens fotográficas correspondentes e convertidas numa sequência quadro a quadro dessa comunicação.

Essas ações me possibilitaram a realizar uma **triangulação** entre as observações, filmagens e imagens fotográficas, sendo que tal ação consistiu em ampliar e confrontar os dados obtidos. Portanto, a triangulação na pesquisa educacional *“é assim alargada à ideia de validade teórica por confrontar as inferências feitas relativamente a um mesmo problema (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE e BOUTIN, 2008, p. 77).* A triangulação se faz necessária, numa investigação descritiva - interpretativa pois a combinação de vários procedimentos para a produção e análise dos dados nos ajuda a validá-los.

4.2 A análise do movimento do corpo da criança na comunicação de suas aprendizagens

Na análise dos dados, observei que as crianças mostraram-se ativas e comunicativas em apresentar suas aprendizagens sobre o projeto **“Como construir uma oca?”**. Deram-me informações sobre suas aprendizagens, como: de que maneira surgiu o projeto, os encaminhamentos e procedimentos realizados, as ações que ainda estavam por realizar durante o ano letivo, entre outras.

Dentre as comunicações produzidas pelas crianças, diferentes tipos de movimentações corporais puderam ser identificadas e, diante desta constatação, organizei a análise em 3 eixos: o movimento aleatório do corpo infantil, o movimento do corpo como suporte da fala infantil e o movimento do criança com intenção: o gesto infantil. Porém, considero importante ressaltar que a ordem estabelecida pelos eixos não é linear e/ou crescente. Apresento esta organização apenas para uma melhor compreensão didática da análise dos dados da pesquisa.

4.2.1 O movimento aleatório do corpo infantil

Início a apresentação da análise pelos movimentos corporais que se configuraram como **movimentos aleatórios** durante as entrevistas realizadas.

Para isto, utilizo um dos trechos da comunicação do 1º grupo de crianças entrevistadas.



Eu – [...] como vocês começaram a estudar sobre os índios? (Jason estava em pé e se apoiava com as duas mãos sobre a mesa. Ele estava sorrindo e jogando o peso do seu corpo sobre seus braços, o que fazia com que seu corpo fosse projetado para cima. Após a minha pergunta, levantou a mão e começou a falar. Storm pegasus e besouro estavam com o corpo inclinado sobre a mesa, olhando para mim e sorrindo. Hello Kitty estava olhando para as suas mãos e mexendo com as mesmas).

Jason – O Storm Pegasus levou um apito (Tyson se ajoelhou em sua cadeira e começou a inclinar o corpo para cima e em cima da mesa. Jason abaixou a mão e olhou para cima). Daí nós começamos a fazer coisas de índio (Storner pegasus estava com uma das mãos em sua boca).

Eu – E o que mais?

Storm Pegasus- (tirou a mão da boca e ficou passando as mãos sobre a mesa, o tempo todo de sua fala, fazendo movimentos circulares e com as mãos entrelaçadas). E também a gente gostou dessas coisas, e a gente parou de pesquisar uma outra coisa e fomos pesquisar essa outra coisa porque foi mais interessante. Essas coisas de índios e como eles constroem ocas (Jason ficou olhando para baixo e mexendo a sua mão sobre a mesa).

Trecho da comunicação do 1º grupo
(12/09/2011)

Percebe-se, neste trecho de comunicações, que as crianças movimentavam os seus corpos durante o período das entrevistas. Já no início, quando pergunto sobre como o projeto se iniciou, Jason realiza diferentes movimentos com o seu corpo, movimentos esses que não apoiavam a sua fala e nem simbolizavam algo, mas foram realizados de forma contínua e aleatória. Isto porque, a mobilidade corporal na criança pequena prevalece em relação a sua imobilidade. Wallon, nomeia tal movimentação contínua e aleatória na criança de **imperícia**, que segundo o pesquisador, pode-se conceituar como:

[...] a imperfeição habitual dos movimentos. Dizemos que uma pessoa é desajeitada quando não consegue executar o que desejaria fazer ou o que nós gostaríamos de vê-la fazer. Assim, todos os factores que intervêm na execução de um movimento podem, pela sua insuficiência, tornar-se uma causa de imperícia. (WALLON, 1979, p. 124).

Porém, a imperícia na criança pequena não é vista como um problema, uma vez que a mesma ainda não apresenta maturação biológica para manter-se imóvel por um longo período de tempo. Portanto, pode ser entendida como uma característica do desenvolvimento infantil.

Para melhor compreensão do conceito, utilizo a explicação de Wallon (1979), sobre a imperícia no desenvolvimento da criança.

O equilíbrio do corpo e de cada movimento, do mais total ao mais delicado e miúdo; a sua apropriação à intensidade das resistências ou dos impulsos, assim como as dimensões do objecto e à exacta localização do objectivo dependem de uma actividade muscular, pois, cuja lei consiste em variar perpetuamente segundo variam as relações entre as nossas forças corporais e as do mundo exterior, entre os nossos movimentos e as resistências ou distâncias do objecto que perseguem. É toda uma dinâmica de estabilização, poderíamos dizer que depende do cerebelo. Por menor que seja a sua insuficiência, o movimento deixa de ajustar-se gradualmente ao objectivo, perde a sua medida, abala os seus pontos de apoio, compromete o equilíbrio do corpo, o qual assemelha então a uma máquina desmantelada e vacilante. Resulta daí uma forma de imperícia muito aparente e muito frequente na criança. (WALLON, 1979, p. 130).

Os movimentos de imperícia, explicado por Wallon, também foram identificados na comunicação de Storm Pegasus que, ao falar sobre como iniciou o projeto, realizou movimentos circulares com os braços. Além disso, as crianças que

não participaram oralmente desse trecho da comunicação, apresentaram movimentos corporais constantes e aleatórios, os quais poderão ser casos de imperícia, conforme orienta Wallon.

A movimentação aleatória observada nas crianças colaboradoras da pesquisa, pode ser analisada com base nas orientações de Galvão (1992) que diz: as crianças que encontram-se nessa fase, ou seja, que estão no final do estágio do personalismo e adentrando no estágio categorial, já começam a apresentar uma mudança em seus processos de disciplinas mentais. Portanto, já conseguem controlar mais a sua instabilidade corporal e sua atenção concentrada.

Mas, a mudança é lenta e gradual, ou seja, a criança dessa idade ainda está passando por um processo de maturação orgânica de suas disciplinas mentais na qual, por vezes, apresenta uma instabilidade de movimentos corporais. Esta constatação pode ser observada nos movimentos aleatórios observados de Jason e Storm Pegasus, por exemplo.

Galvão (1992) ainda enfatiza:

Tanto a atenção concentrada como a imobilidade estão ligadas a esse processo, na medida em que dependem da inibição às distrações – de origem interna e externa – e da seleção de um objetivo para nortear a ação. Enquanto não se consolidam essas funções, a atividade da criança permanece dominada pela instabilidade. A instabilidade mental dificulta a manutenção da atenção concentrada na medida em que o pensamento reage indiscriminadamente a todo estímulo, saltita de um campo para outro de ocupações. (GALVÃO, 1992, p. 90).

A instabilidade de movimentos apresentada pela criança, pode também ser referente a sua falta de interesse ou mesmo na dificuldade da criança em manter-se em uma posição imóvel por um determinado tempo. Para melhor explicitar tal situação, Galvão (1992) conclui:

Uma mudança de interesse no campo do pensamento pode levar uma mudança de postura – a criança vira-se, levanta-se desloca-se – portanto dificulta também a imobilidade. Quanto à instabilidade motora, corresponde à própria dificuldade da criança se manter voluntariamente na mesma postura. (GALVÃO, 1992, p. 90).

A dificuldade da criança em manter-se em uma mesma postura, é observada na comunicação de Jason quando ele levanta da cadeira, ou quando Tyson ajoelha-se na cadeira e inclina o seu corpo para frente.

Em síntese, é pertinente argumentar que, as crianças ainda realizam **movimentos aleatórios**, ou seja, movimentos sem a intenção de comunicar algo, mesmo já estando com idades entre 5 e 6 anos e adentrando no estágio categorial proposto por Wallon.

As evidências nos levam a concluir que, o movimento “*é uma das grandes possibilidades de tradução do mundo interno da criança, uma vez que ela se faz entender por gestos que representam suas necessidades e seu humor (DUARTE e GULLASSA, 2011, p. 23)*”.

As crianças, que se encontram no final do estágio do personalismo e início do estágio categorial, ainda apresentam situações em que o controle do movimento não é sustentado por suas ações voluntárias. Ou seja, suas capacidades de disciplinas mentais ainda não totalmente desenvolvidas, as fazem realizar movimentos aleatórios, sendo estes uma necessidade na criança e não uma movimentação corporal que se remeta a má conduta (GALVÃO, 1992 e 2010).

Portanto, é condizente afirmar que os movimentos aleatórios, apresentados nas comunicações das crianças entrevistadas, devem ser compreendidos no ambiente escolar, como uma necessidade infantil da criança que encontra-se no 1º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, as professoras que desenvolvem seus trabalhos com as crianças que encontram-se neste seguimento escolar deve ter a consciência de quais são as necessidades de desenvolvimento dessas crianças e, dentre essas, a instabilidade de seus movimentos corporais é um dos fatores a ser considerado.

4.2.2 O movimento do corpo como suporte da fala infantil

Na sequência apresento novas comunicações das crianças, as quais os movimentos corporais se fizeram presentes como suporte de suas falas. No trecho da comunicação a seguir, as crianças estavam argumentando sobre as brincadeiras indígenas que aprenderam durante o desenvolvimento do projeto.



Raiane – [...] *(Raiane, que é a ajudante segura o gravador e, levanta a sua mão para falar)* E também a gente fez a brincadeira que era do gavião que era assim *(Ioshui esta ao seu lado de joelhos observando a comunicação de Raiane)*. Uma pessoa ficava assim *(mexeu nos cabelos e depois fez um círculo com as mãos)* e cada uma fazia o seu ninho. *(fez uma pausa na fala)*. De verdade era assim, *(fez um movimento com uma das mãos, para mostrar o lá atrás – onde as crianças ficavam)*, mas a gente fez que todo mundo ficava sentado lá atrás, *(Ioshui para de olha-la, senta ao chão e começa a mexer em seu tênis)* e falava o que o gavião come. Falava 5 coisas que o gavião não come e a última, que era *(Ioshui olhou para a câmera e fez que sim com a cabeça e estava com a boca aberta)* carne, daí o gavião tinha que pegar e colocar *(Ioshui deitou no chão de lado)* lá, no gol do futebol; tinha que pegar as pessoas e pôr lá no gol *(fez um movimento com as mãos como se estivesse pegando algo)*. Nesse momento, *Ioshui fez uma posição com o corpo em três apoios*). O Gol, era a casa do Gavião.

[...] Ioshui – E também na brincadeira do gavião, quase todos os meninos ficavam em cima do banco *(nesse momento tinha voltado à posição ajoelhado e com as mãos no bolso. Marina esta mexendo com as suas mãos e olhando para elas)*.

Eu – E por quê?

Ioshui – Eles tinham medo.

Raiane – *(Raiane estava com uma das mãos levantada para falar)* De ser pegos *(Marina levanta o rosto e olha para frente)*.

Trecho da comunicação do 2º grupo
(07/11/2011)

Neste trecho, percebe-se que Raiane necessitou do auxílio dos movimentos do seu corpo para comunicar a brincadeira do gavião e estes podem ser identificados quando ela faz o movimento com uma das mãos para referir-se atrás, evidenciando onde as crianças se posicionavam na brincadeira. É possível identificar esta situação também quando estende um de seus braços e aponta os dedos para baixo mostrando como o gavião capturava as crianças. Toda essa movimentação corporal nos mostra que foi executada para auxiliar na significação de sua fala, ou melhor, foi utilizada como suporte da mesma.

Os movimentos corporais observados na comunicação de Raiane, podem ser caracterizados como **ideomovimentos**, ou seja, o pensamento das crianças apoiados em gestos corporais, conforme os estudos de Wallon (GARANHANI, 2004). Estes ocorrem porque a função postural da criança pequena está intimamente ligada à atividade intelectual. Ou seja, “[...] *a função postural dá sustentação à atividade de reflexão mental. Entre ambas há uma relação de reciprocidade* (GALVÃO, 2010, p. 71)”.

Os movimentos realizados pelas crianças pequenas como suporte de sua fala são acompanhados de significações de seu meio sociocultural. Isto porque a criança imita os movimentos que são observados por ela. Este processo de imitação, segundo Wallon, inicia-se no estágio do personalismo (GARANHANI, 2004).

Portanto, é pela imitação de seu mundo exterior que a criança inicia um processo de consciência de seu meio social. Sobre este conceito Galvão (2010) nos diz:

Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, *atitudes*, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva que a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. (GALVÃO, 2010, p. 72).

Porém, não podemos esquecer que a criança a que nos referimos é um ser social e ativo em seu meio e que produz e reproduz a cultura em que vive. Portanto, a imitação, que Wallon se refere, sempre será realizada pela criança a partir de uma significação que a mesma impõe sobre o que é observado e, conseqüentemente, imitado.

[...] não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares [...] as crianças transformam as informações do mundo do adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2011, p. 53).

Dessa forma, é visto que a criança pequena se apropria de sua cultura de uma forma única e criativa, transformando assim, tais aspectos sociais em aspectos culturais. Uma dessas formas de transformações, realizadas pelas crianças, é quando apresentam movimentos corporais como suporte para a sua fala, ou seja, os ideomovimentos.

Esse processo, também é conceituado por Wallon de mentalidade projetiva (GALVÃO, 2010). A mentalidade projetiva é quando:

[...] a criança recorre ao gesto para completar a expressão do seu pensamento. Para falar do tamanho de um objeto, como por exemplo sua cama, é comum dizer “minha cama, é assim, ó! Mostrando com os braços bem abertos como é grande sua cama. Muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal – o gesto precede a palavra. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores”. (GALVÃO, 2010, 72)."

Portanto, a movimentação do corpo como suporte da fala infantil é essencial para o desenvolvimento de estruturas cognitivas, pois a criança está internalizando, produzindo e reproduzindo movimentos que representam a sociedade. “[...] A criança irá moldar os seus movimentos corporais conforme as situações e modelos que o meio lhe apresenta (GARANHANI, 2004, p. 20)”. Assim, é correto afirmar que

esse processo é essencial para o desenvolvimento da criança pequena e para o auxílio de sua formação enquanto um sujeito social.

Outra situação relevante para pontuar na comunicação apresentada por Raiane e Ioshiu é que, Ioshiu inicia observando a comunicação de Raiane, porém, depois parece não estar mais interessado na conversa e inicia uma sequência de movimentos como: olhar e pegar no seu tênis, ficar de três apoios, deitar no chão, entre outros. Mas o surpreendente é que depois, mesmo parecendo não estar com o foco de atenção na comunicação de Raiane, sobre a brincadeira do gavião, complementa a sua comunicação. Primeiro concordando com o movimento de sim com sua cabeça, quando Raiane fala sobre as 5 coisas que deviam ser ditas para o gavião antes do mesmo sair em busca de pegar as crianças. E, por segundo, quando traz a comunicação sobre os meninos que tinham medo de serem pegos e subiam no banco.

Essa situação nos leva a identificar as necessidades corporais de movimento da criança que se encontra no 1º ano do Ensino Fundamental. Pois, é visto que Ioshiu movimenta-se aleatoriamente o tempo todo, devido as características do estágio de desenvolvimento no qual ele se encontra, ou seja, entre o personalismo e o categorial. Mas mesmo com toda esses movimentos aleatórios, o seu foco de atenção estava na comunicação de Raiane.

Em meio a essas características de desenvolvimento da criança, Galvão (1992) enfatiza que: a escola da criança pequena acaba preocupando-se em imobilizá-la para que a mesma mantenha o foco de atenção e, conseqüentemente, aprenda. Porém, Ioshiu mostrou que não é necessário estar imóvel para o foco de atenção estar em uma determinada situação. *“Wallon prefere definir atenção como a capacidade do sujeito organizar sua ação visando ao atingimento dos objetivos definidos por ele, o que corresponde, no âmbito postural, a capacidade de adotar uma postura mais apropriada a cada objetivo. (GALVÃO, 1992, p. 95).”*

Galvão (1992) ainda ressalta em seus estudos, o fato de que a escola utiliza a atenção como um pré-requisito para a aprendizagem, mas na verdade, da mesma forma que o conhecimento é aprendido pelo sujeito a atenção também é. Para melhor explicar tais conclusões, apresento um trecho do seu estudo, sobre **o espaço do movimento no cotidiano de uma pré-escola:**

A intensa cobrança de atenção concentrada e imobilidade baseia-se na ideia de que delas depende a aprendizagem.[...] O discurso da professora dá a entender que desde que o aluno se mantenha atento a explicação da tarefa, ele não terá dificuldades para realizá-las. À atenção atribue-se a responsabilidade pelo entendimento da proposta, pela realização da tarefa, enfim, pela aprendizagem. É excessiva esta responsabilidade, pois a aprendizagem depende de inúmeros fatores, entre eles a adequação do conteúdo e da linguagem utilizada para explicá-lo. Além disso, ao considerar a atenção como pré-requisito para a aprendizagem, estabelece-se uma relação de causalidade linear. Se é verdade que a atenção é condição para a aprendizagem, é verdade também que é consequência desta. Ou seja, entre atenção e aprendizagem a relação é de causalidade recíproca. Afinal, como estado de percepção voluntário que é, a atenção depende do controle cortical. Este controle depende, por sua vez, do fortalecimento do processo ideativo o qual se dá por meio da aquisição de conhecimento (de cultura), o que equivale a dizer, da aprendizagem. Isto significa que a capacidade de atenção desenvolve-se juntamente com o processo de aquisição de conhecimento. Desta forma, a atenção não pode ser tratada simplesmente como pré-requisito, deve ser considerada como uma habilidade por desenvolver. (GALVÃO, 1992, p. 91).

Enfim, a criança que se encontra no 1º ano do Ensino Fundamental, apresenta uma pequena possibilidade de “*controlar voluntariamente suas ações. Isso se reflete, por exemplo, na dificuldade em permanecer numa mesma posição ou fixar a atenção sobre um foco (GALVÃO, 2010 p, 75)*”. Este fato nos leva a pensar que não se pode atribuir essa **atenção** somente a sua **não movimentação corporal**, uma vez em que os dois processos estão em desenvolvimento na criança. Além disso, Ioshii mostrou que a sua atenção estava voltada a comunicação de Raiane, mesmo estando realizando movimentos aleatórios com o corpo, constantemente, durante a sua comunicação.

Em meio a essas evidências, é correto afirmar que a criança **não necessita estar imóvel** para estar prestando atenção na comunicação do outro, se esta é para ela significativa. E também é fato que a habilidade de atenção deve ser aprendida pela criança.

O próximo trecho de comunicação das crianças se refere a uma assembleia na qual participei como observadora. É possível perceber na comunicação das crianças a articulação do movimento e da fala para a estruturação do pensamento.

Professora –[...] Então, nós, a turma amigos da fadinha da natureza; o que nós podemos fazer para construir a nossa oca? Uma vez que o Carlos⁵⁷ não sabia ensinar para a gente.

[...]

Super Mário Bros – A minha ideia vai surpreender.

Professora – Então fala a sua ideia que vai surpreender, Super Mário Bros.

Super Mário Bros – *(saiu do lugar em que estava sentado e ficou de frente com a professora)* A gente pega tijolos e coloca aqueles galhos *(apontou o dedo indicador para o ambiente do projeto que tinha galhos presos em um sisal que representava uma tentativa de construção de oca da turma)* nos buracos dos tijolos.

Professora – Hum, então pega lá os galhos e vamos mostrar para a turma a sua ideia. *(Super Mário Bros foi em direção a oca parabusca-la. Na sequência Storm Pegasus levanta para ajudá-lo. Estava difícil para eles tirarem os galhos do ambiente, então Galáxico e Jason se levantam para ajudar. Vampiro também vai ajudá-los. Começam a trazer, cada um segurando um galho sobre a cabeça, mas ainda estava difícil, então Tyson e Capricórnio também levantam para ajudar. Conseguem trazer até o meio da roda.)*⁵⁸

Professora – legal Super Mário Bros. Agora explique para os amigos como você pensou a sua ideia. *(Cada menino que trouxe a oca segura em um galho e senta ao chão. Super Mário Bros coloca as mãos no bolso).*

Super Mário Bros – Eu pensei assim, se colocar os tijolos em todas as pontas, daí não vai cair *(referindo-se com o olhar para as pontas dos galhos que estavam tocando no chão)*, daí tem que tirar o fio da cima *(tirou as mãos dos bolsos e colocou as mesmas no lugar onde estava o sisal)* e colocar cada galho em um tijolo e depois amarrar de novo.

Trecho da comunicação de Super Mário Bros, 5 anos (12/05/2011)

Nesse momento da assembleia, um tumulto foi instaurado na sala, pois as crianças se levantaram para conseguir trazer o projeto de oca para o meio da roda e Super Mário Bros conseguiu expressar sua ideia para todo o grupo. Se sua argumentação ficasse somente na sua fala, as outras crianças não conseguiriam compreender o que realmente Mário Bros queria expor e nem ele expressar seus pensamentos.

Tal fato, aconteceu por diversas vezes durante as assembleias e vale a pena salientar que, tanto nos momentos de observação das assembleias como nos momentos das entrevistas, as crianças estavam a todo o momento utilizando suas movimentações corporais para comunicarem-se. **O movimento durante as assembleias foi intenso**, ou seja, as crianças, mesmo sentadas em roda,

⁵⁷ Nome fictício para preservar a identidade do índio que veio até a escola para conversar com as crianças.

⁵⁸ Outras crianças se mobilizaram para ajudar Super Mário Bros na turma, porém, não tenho autorização de seus responsáveis para referenciá-las na pesquisa. Portanto, mencionei apenas as crianças na qual tenho autorização para a participação desta.

necessitavam, constantemente de complementar suas falas com os seus movimentos ou mesmo movimentarem-se aleatoriamente.

Observei também que professora, a todo momento, teve a sensibilidade em possibilitar as movimentações corporais das crianças para que, pudessem assim, construir seu pensamento a partir de sua mobilidade, ou seja, a sua movimentação corporal, o que de fato é essencial para tal faixa etária. Essa questão nos levou a concluir que:

A função postural está ligada também à atividade intelectual. As variações tônicas refletem o curso do pensamento. Por exemplo, quando pensamos sobre um assunto ou lemos atentamente um texto, a reflexão pode ser acompanhada por mudanças nas nossas expressões faciais ou posturais. (GALVÃO, 2010, p. 71).

Além disso, percebe-se, por parte da professora, um respeito em relação as necessidades de desenvolvimento da criança.

Esse respeito só é possível quando a professora consegue **escutar**⁵⁹ a criança em suas necessidades e a enxerga realmente como um sujeito protagonista de seu conhecimento. Em relação a essa escuta, Hoyuelos (2009), a luz da concepção de Loris Malaguzzi, nos diz que:

La escucha es, también, para Malaguzzi, tiempo. [...] E sobre todo la cualidade del tiempo – necesario para activar nuestra curiosidad, y el tiempo justo y subjetivo para que cada niño pueda mostrar sus competencias sin la prisa que imponen algunos ritmos fijados para algunos niños. La escucha, en este sentido, adquiere una tensión rítmica que acoge lo original – como lo más profundo – de cada niño. [...] De esta manera se produce el milagro de conocer lo desconocido de niño, su forma original de sentir y de pensar: podemos ver más, tanto, que emerge nuestra ignorancia⁶⁰. (HOYUELOS, 2009, p. 131).

⁵⁹ Conceito utilizado por Loris Malaguzzi (HOYUELOS, 2009) que refere-se, a professora da criança 'pequena, em realmente acreditar na mesma como um sujeito social com potencialidades e maravilhar-se com suas múltiplas formas de expressão.

⁶⁰ A escuta é, também para Malaguzzi, tempo. [...] E sobretudo, a qualidade do tempo – necessário para ativar a nossa curiosidade, e o tempo justo e subjetivo para que cada criança possa mostrar suas competências sem a pressa que é imposta por alguns ritmos fixados para algumas crianças. La escuta, neste sentido, adquire uma tensão rítmica que acolhe o original – como o mais profundo – de cada criança. [...] Desta maneira se produz o milagre de conhecer o desconhecido da criança, sua forma original de sentir e de pensar: podemos ver mais, tanto, que emerge a nossa ignorância (HOYUELOS, 2009, p. 131, tradução minha).

Nesta análise é relevante dizer que o processo de ensino/aprendizagem na pedagogia de projetos, propicia-se essa movimentação corporal das crianças para a compreensão do conhecimento. Ou seja, elas são respeitadas em suas necessidades de desenvolvimento e compreendidas como seres ativos e criativos que, por meio da relação com os adultos e seus pares, criam suas próprias culturas: **uma cultura infantil**⁶¹

Em meio a essas argumentações, apresento um trecho dos estudos de Hoyuelos (2006) que aborda sobre a necessidade de movimentação da criança na apropriação de conhecimentos e, a partir daí, a consideração da mesma como protagonista de sua aprendizagem.

“[...] el pensamiento no nace de la nada, sino que se construye a través de la acción. No a través de una acción automática, sino a través de acciones constructivas y socioconstructivas que dan gran protagonismo al sujeto. Es decir que, para Loris, el pensamiento no surge de la acción, sino que se construye a través de las acciones solidarias de lo cien lenguajes. [...]. Podemos pensar que Malaguzzi valora, por cima de todo, una educación infantil basada en la experiencia o- como algunos gustan llamar más – en la vivencia corporal⁶². (HOYUELOS, 2006, p. 151).”

Portanto, cabe a professora da educação de infância refletir sobre quais as reais necessidades da criança e propiciar o movimentar da mesma na educação escolar para que esta possa se apropriar, significar, ressignificar elementos da cultura na qual está inserida.

As vivências corporais, na educação da criança pequena, segundo Loris Malaguzzi (HOYUELOS, 2006), podem ser apreciadas nesse outro trecho de comunicações das crianças: Raíane estava me explicando uma tentativa de construção de oca que não teve um resultado positivo para responder a pergunta do

⁶¹ Cultura infantil é o termo utilizado para referir-se as “*interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no do modo distinto das culturas adultas* (SARMENTO, 2004, p. 21)”.

⁶² “[...] o pensamento não nasce do nada, sim que se constrói através da ação. Não através de uma ação automática, mas através de ações construtivas e socioconstrutivas que dão grande protagonismo ao sujeito. É dizer que, para Loris o pensamento não surge da ação, mas que se constrói através de ações solidárias das cem linguagens [...]. Podemos pensar que Malaguzzi valoriza, por cima de tudo, uma educação infantil baseada na experiência ou – como alguns gostam de chamar mais – na vivência corporal. (HOYUELOS, 2006, p. 151).” Tradução minha.

projeto. Ela havia ido ao bosque da escola, junto com outras crianças, buscar gravetos para a construção.



Raiane – *(estava mexendo com uma das mãos no cabelo que estava amarrado. Julia olha atentamente Raiane)*. A gente tinha feito um passeio no bosque, que a gente *(pausa na fala e começou a mexer no cabelo com as duas mãos)*, que a gente pegou uns paus *(começou a enrolar os cabelos no dedo indicador)* para fazer, para construir a oca *(tirou as mãos dos cabelos e olhou para o chão)*. Daí quando a gente foi fazer a oca *(olhou nos meus olhos. Julia continua a olhá-la atentamente)* a professora tentou fazer lá *(coçou o olho)* na areia e lá na areia *(se mexeu e mudou de posição na qual estava sentada e começou a mexer em algo do chão)* não dava, tava muito, assim, dura.

Eu – A areia tava dura? *(Fez o movimento de sim com a cabeça)*. Mas o que vocês tentaram fazer na areia? Eu não entendi.

Raiane – A gente tentou, a profe, assim tentou, *(fez um círculo com as mãos)* desenhar assim na areia *(fez um movimento como se estivesse desenhando no ar)*, um círculo para por a oca *(fez o círculo com as mãos)*, só que não deu, a areia tava muito dura.

Trecho da comunicação do 2º grupo
(07/11/2011)

Na comunicação apresentada, percebe-se que Raíane, ao comunicar a tentativa da turma e da professora na construção da oca, utilizou movimentos que não davam suporte a sua fala, apenas movimentos corporais aleatórios, como: mexer nos cabelos, mudar a posição em que estava sentada, coçar o olho, entre outros. Isto nos leva a ater-nos novamente na instabilidade corporal da criança, ou seja a sua necessidade de realizar movimentos aleatórios, visto que a *“redução da motricidade exterior e o ajustamento progressivo do movimento ao mundo físico está ligada também à possibilidade de controle voluntário sobre o ato motor (GALVÃO, 2010, p. 75).”*

Porém, depois do meu questionamento em relação a construção da oca, Raiane realizou seus movimentos como suporte para a sua fala, os quais foram: quando fez o movimento de desenhar no ar, ou quando fez o círculo com as mãos para mostrar a esfera que a professora tentou fazer na areia que estava dura. Portanto, mais uma vez observa-se nestas comunicações os ideomovimentos propostos por Wallon.

As características do desenvolvimento infantil, dessa faixa etária, e a necessidade de propiciar a movimentação corporal ao grupo de crianças é observada também na comunicação de Ioshiu, quando argumenta sobre um passeio que fizeram ao museu paranaense para apropriar-se de mais elementos significativos em relação a cultura indígena.



Ioshiu - E também tinha dois, não, três quadros, e um quadro que eles estavam envolta do fogo(Raíane e Julia ficaram ao lado do Ioshiu para aparecer no vídeo. Raíane fez movimentos com os dedos). E também tinha três meninos (fez o gesto de 3 com os dedos e olhou para o gesto de Raíane) que queriam pegar a onça pintada.

Trecho da comunicação do 2º grupo (07/11/2011)

Além de Ioshiu apresentar movimentos corporais que deram suporte a sua fala, é visto que Raiane e Julia fazem movimentos aleatórios somente para chamarem a atenção.

Pode-se afirmar, a partir das evidências, que a criança que se encontra no 1º ano do Ensino Fundamental, tem ainda a necessidade de realizar movimentos aleatoriamente devido ao processo de controle do corpo que se encontra integrado a movimentos que dão suporte a sua fala: os ideomovimentos.

É possível afirmar também, que os ideomovimentos apresentados pelas crianças, já apresentam significados simbólicos representados em nossa sociedade, como quando Raiane faz o movimento do círculo, quando desenha no ar ou quando Ioshiu faz o sinal de 'três' com os dedos. Porém, as crianças apresentaram movimentos simbólicos que, em alguns deles os movimentos falavam por si só e não precisavam de falas para subsidiá-los.

Portanto, é visto que na comunicação das crianças colaboradoras desta pesquisa, em alguns momentos apareceu também movimentos corporais com representações simbólicas, ou seja, gestos corporais. Portanto, o movimento corporal das crianças também pode ser traduzido como uma linguagem em contínua transformação e, segundo Garanhani (2004) auxiliará a mesma na sua constituição como sujeito social.

4.2.3 O movimento da criança com intenção: o gesto infantil

Pode-se perceber neste eixo, movimentos corporais nas comunicações das crianças que se constituíram como **gestos corporais**.

Esta constatação me levou a buscar nos estudos de Wallon, a compreensão desse termo. Para Wallon, o mesmo é apresentado com o intuito de abordar a significação que a criança impõe no gesto, ou seja, os movimentos deixam de ser apenas espontâneos a partir do estágio sensório motor e projetivo (1 a 3 anos). Neste momento, o gesto vai sendo significado pela criança, ou seja, eles se revestem de intenção. *"[...] mas para que se consolide a apropriação do eu corporal, ou seja, a estruturação da consciência corporal, é preciso que o corpo próprio*

(cinestésico) seja integrado ao corpo visual (das representações), isto é possível com o aparecimento da função simbólica que ocorre no estágio sensório-motor e projetivo (GARANHANI, 2004, p. 17)”.

Para Silva (2007), não é qualquer movimento da criança que terá significado ou que será simbólico, somente o gesto que é carregado de intenção e, por isso, o mesmo torna-se expressivo. O autor argumenta que:

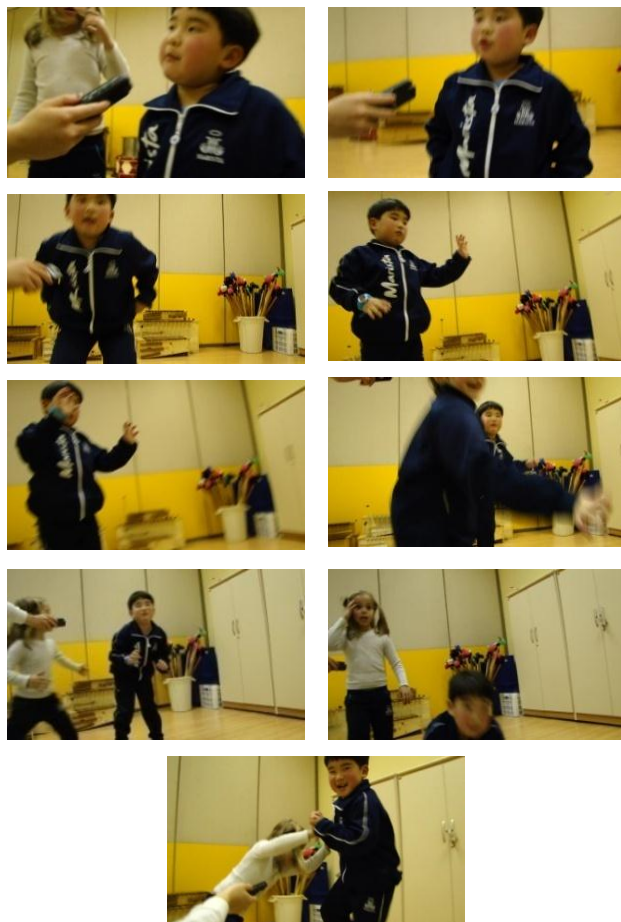
O gesto prefigura o símbolo, assim, como o grito prenuncia a palavra. Entre um e outro, contudo, existe, filiação e oposição. A criança terá de desenvolver sua capacidade de controlar os gestos e movimentos para que a representação simbólica apareça. Mas para que a transição entre o motor e o representacional, ocorra, é preciso ainda que surja uma nova função psicológica: a função simbólica. (SILVA, 2007, p. 16).

Portanto, percebe-se que a criança após o estágio impulsivo-emocional, ainda apresenta movimentos sem representações simbólicas, mas já aparecem movimentos com representações simbólicas, ou melhor: o gesto. Este, nasce a partir do controle que a criança adquire sobre os seus movimentos e, conseqüentemente, a compreensão de seus significados no meio sociocultural em que se encontra. Para melhor explicar tal conceito, me utilizo novamente do estudo de Silva (2007), que se sustenta nos pressupostos teóricos de Wallon:

A função postural é a responsável pela manutenção de um estado motor, pela garantia de uma tensão física mínima que possibilite a expressão corporal. Ela trabalha em conjunto com a função cinética ou clônica, responsável pela efetivação e regulação dos movimentos. No início do desenvolvimento, as configurações posturais, garantidas pela dialética entre as funções tônicas e cinética, passam a prenunciar, pela intervenção do entorno social que dá significado a essas configurações posturais, a função simbólica ou representativa, que só ocorrerá, de fato, mais tarde (a partir de 2-3 anos até a adolescência). É o nascimento do gesto. Anteriormente, tratava-se apenas de ações desconexas e sem sentido para o próprio sujeito e agora, à medida que começam a se destacar intenções mais ou menos conscientes, é o gesto expressivo que predomina. (SILVA, 2007, p. 12).

É relevante ressaltar, que este processo observado na argumentação de Silva (2007), vai acontecendo gradativamente nas diferentes fases do desenvolvimento infantil. Ou seja, a partir de meados do 2º estágio de Wallon (sensório–motor e projetivo) e do 3º estágio (personalista), a criança inicia um processo de significação de suas movimentações corporais devido a sua compreensão sobre os gestos que são estabelecidos no meio social. Esse processo ocorre até a adolescência.

Em meio a essas constatações, apresento o trecho onde é possível identificar gestos corporais na comunicação de Ioshu e Raiane.



loshiu – a gente também fez a brincadeira do galo e da galinha que se o menino ou a menina ficar três vezes com o pé no chão (*estava com as mãos no bolso, fez uma pausa na fala*); é assim (*levantou para mostrar*) tem um cara aqui (*levantou as mãos como se estivesse segurando alguém*) um segura na mão do outro e tem que fazer assim (*começou a pular de um pé só*) (*Julia começou a fazer igual*) daí por o pé no chão assim (*colocou o pé no chão*).

Eu – Ah, se colocar o pé no chão por três vezes perde. (*loshiu fez que sim com a cabeça e sorriu no final*).

Raiane – a gente pode fazer para mostrar?

Eu – Sim (*Raiane e loshiu começaram a mostrar como é a brincadeira. loshiu pulava e olhava para mim sorrindo*).

Trecho da comunicação do 2º grupo
(07/11/2011)

loshiu, quando começou a comunicar a brincadeira do galo e da galinha, já necessitou levantar e me mostrar com gestos como era a brincadeira. Portanto, verifiquei que suas comunicações se revestiram de signos da linguagem movimento que, são pelas crianças traduzidos como símbolos. Ou seja, esses gestos corporais das crianças são signos que, pelas crianças são significados e transformados em símbolos que se encontram no meio social.(JUNQUEIRA FILHO 2011).

Essa situação se estabelece num contexto social e em meio a sua relação com os seus pares e adultos. **Portanto é possível afirmar que, as crianças, em meio a suas movimentações corporais se comunicam entre elas e,**

consequentemente, constroem conhecimentos. Este fato foi possível identificar quando, Ioshiu inicia a sua comunicação sozinho, porém, na sequência, Raiane participa da comunicação juntamente com Ioshiu. Assim, é possível perceber que, as crianças negociam em conjunto, compartilham, criam e transformam o conhecimento que vivenciam. Para complementar o pensamento, Corsaro (2011) diz que:

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvencção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 2011, p. 31).

A comunicação entre as crianças é evidenciada por Hoyuelos (2006), à luz da concepção de Loris Malaguzzi no qual, argumenta que, esse processo de interação entre os indivíduos é essencial na constituição do sujeito social, pois em meio a essas relações as crianças se apropriam dos conhecimentos dos pares e adultos e consequentemente transformam seus conhecimentos e suas concepções de mundo.

Desde un punto de vista figurativo, simbólico, la comunicación entre A y B está dentro de esta idea, pero la comprensión comunicativa no está ni en A ni en B, sino en la relación que se establece. La comunicación no está en ninguno de los términos, porque mientras A comunica ya no es A, ni B permanece B, se convierten en A1, B1, etc⁶³. (Malaguzzi apud Hoyuelos, 2006, p. 56).

Em meio a essas considerações, é possível ressaltar que os sujeitos sociais, em meio a suas comunicações, se transformam e, consequentemente, criam novas estruturas de pensamento.

Na sequência apresento a comunicação das crianças, de Vampiro e Super Mário Bros, onde estão envolvidos gestos corporais.

⁶³ Do ponto de vista figurativo, simbólico, a comunicação entre A e B está dentro desta ideia, mas a compreensão comunicativa não está nem em A nem em B, mas sim na relação que se estabelece. A comunicação não está em qualquer um dos termos, pois enquanto A comunica já não é A, nem B permanece B, se convierte em A1, B1, etc (Malaguzzi apud HOYUELOS, 2006, p. 56, tradução minha).



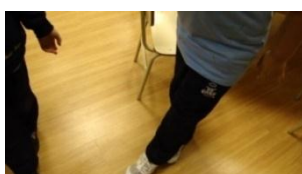
Vampiro – Também a gente fez dois campeonatos de zarabatana, o primeiro e o outro era o segundo. Mas o outro foi de cartela, para marcar os números. A gente ia ver qual que ia mais longe (*colocou as mãos no queixo*), daí tinha uma cartelinha lá que tinha que escrever (*fez o gesto de escrever na mesa*) o número, daí pintava os quadradinhos da primeira, da segunda e da terceira tentativa.

Eu – Mas eu não entendi, como era a cartela? Quais números vocês marcavam na cartela?

Vampiro – Era uma cartelinha que tinhas uns quadradinhos assim oh (*fez o gesto mostrando os quadrados desenhados no ar*).

Trecho da comunicação do 3º grupo (11/11/2011).

Percebe-se que Vampiro utiliza movimentos corporais, mas estes como suporte de sua fala, ou seja, os ideomovimentos. Embora estes sejam revestidos de significações simbólicas, o que vale ressaltar é a sequência da comunicação no qual Vampiro e Super Mário Bros utilizam gestos corporais que falavam por si só.



Super Mário Bros – é, a gente pintava para ver qual ia mais longe e a gente marcava com os pés.

Vampiro – é, tinha que marcar com um fio e também, lá no campinho, para fazer o campeonato de zarabatana, a gente atirava (levantou e fez o gesto de atirar e, para mostrar a contagem caminhou, mostrando as medidas com os pés do lançamento dos dardos da zarabatana) aí, a gente fazia assim para marcar os números.

Super Mário Bros – é, não podia ir para o lado, só podia ir assim, oh (levantou para mostrar, caminhando em linha reta) bem retinho, senão dava errado os números.

Trecho da comunicação do 3º grupo - data (11/11/2011)

Percebe-se que Vampiro, ao levantar para mostrar como foram aferidas as medidas dos lançamentos dos dardos com as zarabatanas, utilizou gestos para mostrar como aconteceu, ou seja, *“a criança irá moldar os seus movimentos corporais conforme as situações e modelos que o meio lhe apresenta (GARANHANI, 2004, p. 20)”*.

Garanhani (2004) em seu estudo, conclui que o movimento corporal na criança se apresenta para além das necessidades físico-motoras, ou seja, o movimento corporal para a criança pequena é entendido *como “uma dimensão do desenvolvimento humano que proporciona a compreensão, a expressão e a comunicação de significados presentes no meio sócio-cultural (GARANHANI, 2004, p. 21)”*.

Outro fato que aparece na comunicação apresentada por Vampiro e Super Mário Bros, é de como aconteceu à sequência didática para esse momento. Percebe-se que, todo o processo foi vivenciado pelas crianças, como: o

campeonato, a metragem dos lançamentos e o registro das medidas, estas proporcionadas por meio de dinâmicas que envolveram o corpo das crianças em movimento. Além disso, percebe-se que, um processo transdisciplinar de conhecimento estava acontecendo a partir de um questionamento de interesse das crianças em específico.

Portanto, é coerente dizer que esse processo de ensino/aprendizagem valoriza o corpo em movimento das crianças e, além disso, diferentes áreas do conhecimento são vivenciadas corporalmente por elas.

Voltando a análise dos movimentos corporais realizados pelas crianças, foi possível verificar outros gestos, os quais representaram movimentos corporais utilizados em nosso meio sociocultural. Mediante a este fato, é relevante ressaltar que para a criança pequena: “[...] *é cada vez maior a dependência que a evolução do movimento corporal tem do social e isso poderá ser observado quando a criança extrai modelos de movimentos adequados aos usos culturais (Pereira apud GARANHANI, 2004, p. 20)*”.

Com base nessas considerações,, apresento alguns trechos de comunicação das crianças os quais identifiquei gestos do meio social no qual as crianças estão inseridas.



Jason (6 anos) – (*Após explicar sobre a brincadeira indígena ‘A corrida do coco’ fez o gesto de sim com a cabeça*).

Trecho da comunicação do 1º grupo (12/09/2011)



Marina (6 anos) – (*Levantando o dedo para comunicar sobre a brincadeira da bola de lama*).

Trecho da comunicação do 2º grupo (07/11/2011)



Vampiro (6 anos) – (*escrevendo no ar*) – era uma cartelinha que tinha uns quadradinhos.

Trecho da comunicação do 3º grupo (11/11/2011)

Os gestos que as comunicações nos mostram foram constantes em todos os grupos entrevistados e em todas as assembleias. Isto por que são gestos que traduzem o meio sociocultural no qual as crianças vivem. Dessa forma, *“o corpo assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural (GARANHANI, 2004)”*.

Nas comunicações apresentadas pelas crianças, onde mais identifiquei gestos corporais, foi quando comunicaram **diferentes dinâmicas de jogos e brincadeiras da cultura indígena**, os quais foram vivenciados pelas crianças durante o projeto.

Portanto, é relevante ressaltar que além dos gestos apresentados, percebe-se que as crianças puderam vivenciar dinâmicas de jogos e brincadeiras que representam elementos da cultura indígena e que envolveram o corpo em movimento.

Na sequência apresento diferentes práticas corporais que conhecidas e vivenciadas pelas crianças. E ao comunicarem tais aprendizagens, identifiquei gestos corporais.

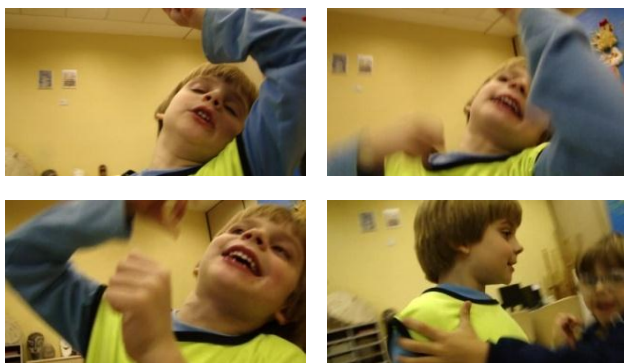


Capricórnio –Eu tenho um brincadeira para ensinar (*Sorriu. No mesmo instante da fala Tyson, Galáxico e Storm Pegasus estão realizando algumas brincadeiras indígenas atrás de Capricórnio*).

Eu – E qual é?

Capricórnio – a corrida de um pé só (*virou e procurou um um espaço livre, pois algumas outras crianças estavam mostrando outras brincadeiras, para realizar o seu movimento e começou a mostrar. Pulou de um pé só portoda a sala. (Sorriu no final).*

Trecho da comunicação do 1º grupo
(12/09/2011)



Tyson – E também tem uma que tem que escalar em um cipó (fez o gesto com a mão como se estivesse escalando, sorriu no finale fez um sinal de sim com a cabeça. Nesse momento já foi escolhido por Storm Pegasus para realizar corporalmente outra brincadeira).

Trecho da comunicação do 1º grupo
(12/09/2011)

No momento em que as crianças começaram a me comunicar sobre as brincadeiras e jogos indígenas, elas estavam tímidas e todas sentadas em uma mesa coletiva que se encontrava no atelier (estávamos usando tal sala para a entrevista). Porém, após algum tempo, todas ficaram em pé para me mostrar como eram as regras e os procedimentos dos jogos e brincadeiras. Tal fato é observado quando Capricórnio começa a comunicar a corrida de um pé só e Tyson, Galáxico e Storm Pegasus estão atrás dele mostrando outra brincadeira. Neste momento, todos queriam mostrar suas brincadeiras, ao mesmo tempo, e chamavam os amigos para mostrar, em grupo, os procedimentos.

Capricórnio que estava anteriormente realizando outra brincadeira, vem até mim já sorrindo, e comunica que tinha uma brincadeira para ensinar. Quando disse para ele me explicar qual era essa brincadeira, ele rapidamente virou para o lado com a intenção de observar o espaço que teria na sala para executar os movimentos necessários a explicação e prosseguiu pulando e se equilibrando em um pé só.

Já Tyson, sorriu do começo ao fim de sua comunicação e realizou os movimentos com os braços como se estivesse subindo em um cipó de verdade para representar como que a brincadeira de fato aconteceu.

Na sequência, apresento mais uma brincadeira comunicada por Hello Kitty. Neste trecho, ela se posiciona na minha frente e começa a realizar movimentos e falas para comunicar a brincadeira denominada por ela de carrinho.



Hello Kitty – Tem também a do carrinho, é assim: a outra pessoa pega o pé da outra pessoa (*pegou o seu pé por trás para mostrar*) é de dois, uma pessoa pega o pé e a outra pessoa fica assim (*posicionou-se em 3 apoios para mostrar a posição que uma das pessoa deve permanecer, sendo que um pé estava para cima para mostrar como a outra pessoa deve segurar nas pernas. Depois ficou em pé e continuou a falar*) para a outra pegar os pés e daí a gente vai para lá (*fez um gesto com as mãos para o lado para representar o 'lá'*). Enquanto isso, as outras crianças estavam fazendo as outras brincadeiras. Ao fundo percebe-se que Storm Pegasus estava brincando de pular de um pé só e volta (*fez o movimento com as mãos voltando para próximo de seu corpo. Capricórnio aparece ao fundo brincando da brincadeira do galo e da galinha com mais alguém que não aparece no vídeo*).

Trecho da comunicação do primeiro grupo (12/09/2011)

É possível perceber nos trechos apresentados, que Tyson, Capricórnio e Hello Kitty, apresentam comunicações referentes aos jogos e brincadeiras realizados por eles. É relevante ressaltar que essas comunicações das crianças foram apresentadas com o corpo em movimento e, portanto, é possível afirmar que, as crianças desta idade, já utilizam os seus gestos com frequência para comunicar suas aprendizagens.

Portanto, pode-se concluir que a criança ao utilizar gestos instituídos em nossa sociedade, para suas comunicações, está aprendendo e apropriando-se de uma linguagem, no caso, a **linguagem movimento**. Assim, o corpo em movimento deve ser compreendido, não só como uma necessidade de desenvolvimento da

criança que encontra-se inserida no 1º ano do Ensino Fundamental, mas, também como uma possibilidade da mesma explorar o mundo em que vive, expressar seus sentimentos e comunicar os seus desejos e intenções.

CAPÍTULO 5 – A MOVIMENTAÇÃO CORPORAL DAS CRIANÇAS INSERIDAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao relatório final desta pesquisa, me fez refletir que muitas **portas** foram abertas neste processo longo e tênue de descobertas! Entretanto, a ideia final não é fechar essas **portas**, mas sim deixá-las entreabertas para que, a partir delas, possam-se delinear e descobrir novos caminhos.

Se for olhar pela **frestinha** de uma das **portas**, a primeira situação que cabe ressaltar aqui, é a necessidade do pesquisador que, compromete-se em **ter a criança como colaboradora da pesquisa**, olhá-la a partir de suas múltiplas formas de comunicação e não somente a sua comunicação verbal.

Nesse sentido, vale à pena ressaltar o conceito de Rocha, (2008), no qual argumenta que: quando o sujeito colaborador da pesquisa é uma criança a sua linguagem verbal não pode ser central e nem única, mas sim, fortemente acompanhada de outras expressões, sendo elas, corporais e/ou gestuais. Portanto, esse pesquisador deve ter a consciência que a comunicação da criança virá acompanhada de diferentes formas de movimentações corporais, devido ao processo de desenvolvimento no qual ela encontra-se. Neste contexto, o pesquisador deve ver o movimento corporal infantil *“como uma capacidade de expressividade e de intencionalidade (GARANHANI, 2004, p. 26)”*.

Além disso, o investigador deve vê-la a partir de seus interesses e necessidades, colocando-se **no ponto de vista da criança, como se estivesse vendo o mundo a partir de seu olhar**. (Matisse apud SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008). Em meio a essas constatações, é sabido que temos muito o que aprender com as crianças, principalmente, sobre suas necessidades e possibilidades como um sujeito social ativo e que participa intensamente da construção de sua cultura.

Em síntese, existe a necessidade de aprofundarmos estudos e pesquisas **sobre as características e as diversificações do movimento do corpo infantil**, para que a escola, no processo de educação da mesma, tenha subsídios em relação ao seu desenvolvimento e organização de uma pedagogia. Galvão (2010) nos orienta que: *“ao fornecer informações e explicações acerca das características da*

atividade da criança nas várias fases de seu desenvolvimento, a psicologia genética constitui-se numa valiosa ferramenta para a educação. Possibilita uma maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, favorecendo uma prática de melhor qualidade, tanto em seus resultados como em seu processo (GALVÃO, 2010, p. 97)".

Com base nessas considerações e orientações, concluí com a pesquisa que a criança do 1º ano do Ensino Fundamental apresentará diferentes formas de movimentar o seu corpo no processo de ensino/aprendizagem. Para iniciar, retomo os **movimentos corporais aleatórios** que é a movimentação constante percebida na criança, e estes ainda aparecem, nesta idade porque, a capacidade de controle do seu corpo não está ainda completamente desenvolvida. Portanto, esta movimentação corporal deve ser pensada na **escola como uma necessidade do desenvolvimento infantil e não uma impulsividade corporal, muitas vezes interpretada como indisciplina.**

Foi possível concluir também que: devido ao fato de a criança necessitar movimentar-se por necessidades orgânicas de seu desenvolvimento, as mesmas **não precisam estar imóveis** para estarem com o foco de atenção em um determinado assunto que lhes interessa. Ou seja, a atenção é uma capacidade na qual deve ser desenvolvida, assim como a aprendizagem (GALVÃO, 1992) e não deve ser vista como um pré requisito para atingir a outra.

Ao abordar a movimentação do corpo da criança como suporte para a sua fala, concluiu que as mesmas necessitam realizar tal movimentação corporal devido a necessidade de apoio aos seus pensamentos, ou seja, **os ideomovimentos** (GARANHANI, 2004). Estes iniciam-se no estágio do personalismo, proposto por Wallon, por meio do processo de imitação do mundo social em que se encontram (GARANHANI, 2004 e GALVÃO, 2010).

E por último, pude identificar nas comunicações das crianças os movimentos que representam **gestos**. Na análise observei que os ideomovimentos já pontuavam movimentações corporais com significados sociais, porém, foi observado **gestos infantis** que comunicavam algo por si só, sem a necessidade da presença da linguagem verbal.

Em síntese, conclui que a criança do 1º ano do Ensino Fundamental, ao apresentar esses diferentes tipos de movimentos corporais, encontram-se em processo de **construção da linguagem movimento**. Ou seja, a sua movimentação corporal ora é compreendida como gestos: movimentos que apresentam significação social, ora como movimentos sem significados aparentes, ou seja, a **imperícia**. Os ideomovimentos, são os movimentos que irão dar suporte a construção da linguagem movimento.

Assim, é relevante ressaltar que essa criança está vivendo um processo de significação dos movimentos e os constituindo como linguagem, devido ao fato da mesma estar perpassando do **estágio do personalismo para o categorial** e, em meio a esse processo, as leis reguladoras do desenvolvimento infantil, estão uma em predomínio sobre a outra, num processo dinâmico não linear. Ou seja, todos os processos de mudanças do desenvolvimento da criança podem apresentar etapas descontinuas, marcadas por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Por isso que, no desenvolvimento infantil *“a passagem de um estágio para um outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação (GALVÃO, 2010, p. 41)”*.

Esse **processo de constituição da linguagem movimento** pela criança pequena, deve ser visto no ambiente escolar como uma característica de seu processo de formação humana e apropriação de conhecimentos. E, neste cenário, é uma intransigência da professora da criança do 1º ano do Ensino Fundamental, considerar essa movimentação da criança apenas como uma forma de má conduta e que deve ser controlada.

As conclusões e considerações, nos levam a refletir que, em se tratando de educação de criança pequena, a responsabilidade em relação a movimentação do corpo infantil não compete apenas ao **profissional de Educação Física** da escola, mas a todo corpo docente envolvido com o aprendizado da criança. Sendo a professora da linguagem movimento, designada a responsabilidade de ampliar o conhecimento das crianças em relação as práticas corporais, que se caracterizam em jogos e brincadeiras e, que fazem parte da cultura infantil. Em meio a essas práticas corporais, essa profissional é responsável em compreender as características do desenvolvimento dessa criança, para que assim, ela conheça e domine a sua movimentação corporal e perceba que seu corpo em movimento apresenta possibilidades e potencialidades (GARANHANI, 2004). E, além disso,

essa profissional deve entender que a movimentação corporal da criança é vista como uma linguagem humana e que contribui para a constituição da mesma como um sujeito que produz cultura e é produzido pela cultura em que está inserido (GARANHANI, 2004). Nesse sentido, as práticas corporais ao serem contempladas no ambiente escolar, devem permitir o *“conhecimento, e/ou (re) conhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re) organização das diversas práticas corporais infantis presentes no meio sócio-cultural (GARANHANI, 2004, p. 28)”*. Ao propiciar tais práticas, possibilitar-se-a a criança a compreensão de que ela está inserida em um contexto social e que seu corpo é uma ferramenta para a comunicação.

Porém, vale a pena ressaltar que a responsabilidade de compreender o corpo em movimento desta maneira, deve fazer parte das competências de todas as profissionais que atuam com a criança do 1º ano do Ensino Fundamental, independente da área do conhecimento em que atuam no contexto escolar. Garantindo o entendimento de que a **movimentação da criança é uma necessidade e, também uma estratégia metodológica para o processo de ensino/aprendizagem**.

Assim, apresento na imagem 2 os diferentes tipos de movimentação corporal da criança de 5 e 6 anos que encontra-se no 1º ano do Ensino Fundamental, na imagem 2:

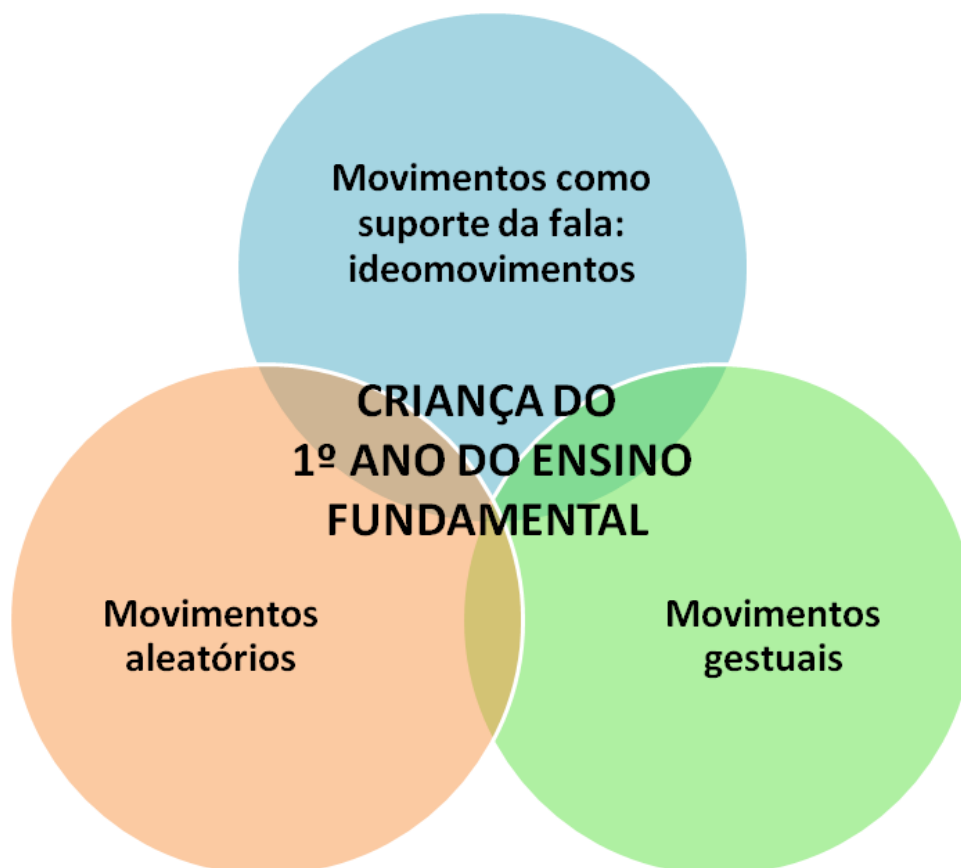


IMAGEM 2 – AS MOVIMENTAÇÕES CORPORAIS DAS CRIANÇAS NA IDADE DE 5 E 6 ANOS INSERIDAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

FONTE: a autora, (2012).

A imagem 2 se apresenta na forma círculos entrelaçados, visando representar a movimentação não linear e também contínua da criança, ou seja, ora um predomina sobre o outro, ora ocorrem de forma simultânea. Isso porque, ao mesmo tempo em que a criança utiliza o seu corpo como uma forma de comunicação, ela também se movimenta devido às suas necessidades de desenvolvimento, situações estas que caracterizam o processo de constituição da linguagem movimento.

Neste cenário, é visto que o processo de ensino/aprendizagem pela pedagogia de **projetos**, além de respeitar a criança enquanto um sujeito social ativo, criativo, que produz e (re) produz sua própria cultura infantil, também a respeita em meio às suas necessidades, pois valorizam a **movimentação corporal** da criança na sua busca e apropriação de conhecimentos.

Estas evidências me levam a retomar a concepção de educação de Loris Malaguzzi que, ao organizar a educação da infância em meio a pedagogia de projetos, coloca o corpo e o movimento como uma dimensão fundamental (FARIA, 2007). Percebe-se então, que as crianças, por meio de suas movimentações corporais ou manipulações concretas (HOYUELOS, 2009) vivenciará corporalmente a sua aprendizagem e não somente ou unicamente pela fala do outro. Dessa forma, a criança estará por meio da mobilização de seu corpo adquirindo o conhecimento de uma forma prazerosa (HOYUELOS, 2006).

Em meio a essas constatações, é certo afirmar que, nesse concepção, todas as professoras, sendo elas responsáveis por **outras linguagens do conhecimento** e não só o responsável pela linguagem movimento em si, **devem propiciar a movimentação corporal das crianças para atingir os seus objetivos específicos de suas linguagens.**

É fato que a movimentação corporal das crianças é propiciada e valorizada pela pedagogia de projetos e a mesma propicia um trabalho transdisciplinar. Neste sentido, não posso deixar de citar a concepção de Duarte Jr, (2006), o qual diz: *“[...] a transdisciplinaridade, antes de tudo, precisa engendrar-se em nossos corpos e mentes; precisa ser, no estrito sentido do termo, incorporada, o que é trabalho para uma educação bem mais abrangente do que aquela oferecida atualmente, cujo objetivo tem se restringido ao treino instrumental da razão* (DUARTE JR, 2006, p. 202)”.

Ao abordar o contexto do trabalho transdisciplinar, não posso deixar de ressaltar a necessidade de a escola da criança pequena, evidenciar e considerar diferentes linguagens do conhecimento uma vez que as crianças produzem e reproduzem culturas por meio de diferentes linguagens (JUNQUEIRA FILHO, 2011). Estas linguagens quando, conectadas no ambiente escolar, faz com que a criança analise o conhecimento como um conjunto de saberes mais abrangentes e integrados (DUARTE JR, 2006).

Neste contexto, cabe ressaltar mais uma vez que, **o movimento do corpo infantil** pode ter um lugar de **destaque** na escola, uma vez que a criança ao agir corporalmente, apropria-se do mundo a sua volta. Portanto, cabe ao profissional da educação de infância ter consciência da importância da **movimentação corporal**

infantil, como base para a sua aprendizagem. Neste sentido, o corpo em movimento poderá ser o protagonista de um trabalho transdisciplinar.

Mediante esta constatação, apresento outra imagem, com a intenção de sistematizar de uma forma gráfica estas conclusões.



IMAGEM 3 – O MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL E AS LINGUAGENS DO CONHECIMENTO
FONTE: a autora (2012)

A intenção de colocar a movimentação corporal na imagem no círculo maior, se dá ao fato de que, ao possibilitar para a criança a aprendizagem por meio de suas movimentações corporais, a mesma verá a aprendizagem como um momento prazeroso e a professora como suporte para o processo de ensino/aprendizagem

Portanto, fica aqui a constatação de que a movimentação corporal das crianças no ambiente escolar, deve ser vista com um olhar diferenciado daquele em que separou “*o corpo e a mente dos seres humanos, reafirmando a prioridade desta em relação àquele (DUARTE JR. 2006, p. 43)*”. Ainda mais, em se tratando da criança do 1º ano que adentra no universo da escola do Ensino Fundamental, a qual deverá não esquecer que a constituição humana se faz pelas diferentes linguagens, dentre elas: a linguagem movimento.

Aqui chegamos enfim,
A um ponto sem regresso
Ao começo do fim
De um longo e lento processo [...]
Assim nesse clima quente
No espaço e tempo presente
Meu canto eu lanço, não meço
Minha rima eu arremesso
Pra que nada fique intacto
E tudo sinta o impacto
Da ação de cada canção
Preparem-se irmã, irmão
Que isso é só o começo...

Lenine⁶⁴

⁶⁴ Trecho da Música Isso é só o começo de autoria de Lenine, de 2011, gravada em 2011 e integra o álbum Chão. (in: <http://www.lenine.com.br/chao-isso-e-so-o-comeco/> Acesso em: 01/08/2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSI, V, M. Rodas de conversa na educação infantil: as vozes infantis em uma análise Bakhtiniana. **Atos de pesquisa em educação**. FURB, v. 6, n. 1, p. 188 a 206, jan/abr 2011a.

ALESSI, V, M. Rodas de conversa: **uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: 2011. 181 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2011b.

AMARAL, S.A. Estágio categorial. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R (orgs). **Wenri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 10ª Ed. 2011, p. 51-58.

ANDRÉ, M, E, D, A de. Textos, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In. FARIA, A, L, G de, FINCO, D (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

BARBOSA, M, C, S; HORN, M, G, S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASTOS, A.B.B.I; DÉR, L.Ch.S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R (orgs). **Wenri Wallon: psicologia e educação**. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. P. 39-50.

BERWANGER, F. Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: **o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná**. Curitiba: 2011. 164 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2011.

BELEI, et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**. Pelotas. V. 3, p. 187-199, jan/jun, 2008

BOUTINET, J, P. **Antropologia do projeto**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO, C, R. **A Educação como cultura**. São Paulo: Mercado das letras, 2002.

BRASIL. Ministério da educação e secretaria da educação básica. **Ensino fundamental nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: 2007, 2ª Ed.

BRASIL. Ministério da educação, secretaria de educação básica, departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental e coordenação geral do ensino fundamental. **Ensino fundamental nove anos – orientações gerais**. Brasília, 2004.

BUSSAB, V, S, R, SANTOS, A, K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In MÜLLER, F, CARVALHO, A, M, A (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-41.

CAROLINO, J. Contribuições da pedagogia de projetos e do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o ensino de geografia – um estudo de caso. São Paulo 2007. Dissertação (faculdade de educação) Universidade de São Paulo - USP – São Paulo, 2007.

CORSARO, A, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F; CARVALHO, A, M, A (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: dialogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, A, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed: 2011. 2ª Ed.

CRUZ, S, H, V. Ouvindo crianças na consulta sobre qualidade na educação infantil. In CRUZ, S, H, V (orgs). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 301-303.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DELALANDRE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In. MARTINS F; PRADO, P, D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo, 2011.

DELGADO, A. C.C; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V (orgs). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DUARTE, M, P, GULASSA, M, L, C, R. Estágio Impulsivo Emocional. In. MAHONEY, A, A, ALMEIDA, L, R, de (orgs). **Henri Wallon – Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2011, 10ª Ed. p. 19-30.

DUARTE JR, J, F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JR, F. **O sentido dos sentidos e a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2006. 4ª ed.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A, L, G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. .In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T, M; PINAZZA, M, A (orgs). **Pedagogia (s) da infância – dialogando com o passado construindo o futuro**: Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, A, L, G de, FINCO, D. Apresentação. In FARIA, A, L, G de, FINCO, D (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 1-15.

FERREIRA, A, B, de H. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005. 6. Ed.

GALVÃO, I. O espaço do movimento: **investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon**. São Paulo, 1992. 115f. Dissertação (Faculdade de educação). Universidade de São Paulo - USP – São Paulo, 1992.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 19ª Ed.

GARCIA, T, M, B. Pesquisa em educação: confluências entre didática, história antropologia. **Educar em revista**. Curitiba. n. 42, p. 173-191, out/dez, 2011

GARANHANI, M, C. Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: **os saberes sobre o movimento corporal da criança**. São Paulo 2004, 145 f. Tese (Psicologia da educação) Pontifícia Universidade Católica - PUC – São Paulo, 2004.

GARANHANI, M, C. O movimento do criança no contexto do educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos**. Itajaí: v. 5, n. 1, p. 81-93, jan. / abr., 2005

GARANHANI, M, C. A educação Física na educação infantil: uma proposta em construção. In. FILHO, N, F de A; SCHNEIDER, O. **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008, p. 123-142.

GOLÇAVES, A, A, de O. et. al. **Projeto marista para ofício do aluno**. São Paulo: FTD, 2010. Currículo em movimento. V. 7

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: **o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOYUELOS, A, P. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 1ª edição. Barcelona: Octaedro, 2006.

HOYUELOS, A, P. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2ª edição. Barceloba: Octaedro, 2009.

JOBIM E SOUZA, S; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

JUNQUEIRA FILHO, G de A. **Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. São Paulo, 2000, 381 f. Tese. (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontificia Universidade Católica - PUC/SP, São Paulo, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, G, de A. **Linguagens Geradoras – seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de: REIS, M. J. Lisboa: Instituto PIAGET, 2008. 3ª. ed.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R (orgs). **Wenri Wallon: psicologia e educação**. 10a Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. P.9-18.

MARTINS, M, G, L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngüe**, 2007. 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação) – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.

MARTINS, R, C. A organização do espaço na educação infantil: o **que contam as crianças?** Curitiba, 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2010.

MARTINS F; PRADO, P, D (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo, 2011.

MONTEIRO, T. L. **A pedagogia de projetos interdisciplinares e a educação física da educação infantil do colégio marista santa Maria**, 65 f. Monografia, 2007. (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal do Paraná -UFPR – Curitiba, 2007.

MOSCHETO, M, D; CHIQUITO, R, S (Orgs). **Projeto marista para a educação infantil: currículo em movimento**. São Paulo: FTD, 2007.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 33-60, março/2001

MÜLLER, F; CARVALHO, A, M, A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In. MÜLLER, F; CARVALHO, A, M, A (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NALDOLDY, L, de, F. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento**. Curitiba, 2010 .Dissertação (mestrado em Educação)Universidade Federal do Paraná - UFPR: Curitiba, 2010.

PREFEITURA DE LONDRINA Em: <[http://: www.londrina.pr.gov](http://www.londrina.pr.gov)>. acesso em: 20 de set de 2011.

PALHANO, N. “**Amanhã é dia de brinquedo!**” A fala de educadoras de crianças muito pequenas sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba. Curitiba, 2009, 104 f.. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR: Curitiba, 2009.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p.9-15, dez.,2001.

PIOVESAN, A; TEMPORINI R. **Pesquisa-exploratória – procedimentos**. Em: <[HTTP://br.monografias.com](http://br.monografias.com) >. Acesso: 07 de out de 2011

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-241, abril, Campinas,2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

REGLAMENTO NIDOS Y ESCUELAS DE LA INFANCIA DEL AYUNTAMIENTO DE REGGIO EMILIA. Reggio Children, 2011

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. SP- Scipione. 1996.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SARMENTO, M, J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M, J, e CERISARA, A, B, (orgs.) **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SARMENTO, M, J. **Culturas e interculturalidade**. In. DORNELLES, L, V (Org). Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

SARMENTO, M, J. **Os desenhos das crianças como produções simbólicas**. In. MARTINS F; PRADO, P, D (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo, 2011.

SCHIMIDT, M, A, GARCIA, T, M, F, B. História e educação: diálogos em construção. In. SCHIMIDT, M, A, GARCIA, T, M, F, B, HORN, G, B (orgs). **Diálogos e perspectiva de investigação**. Rio Grande do Sul: nijuí, 2008.

SILVIA, S, C, V; FERREIRA, V, S. As perspectivas teóricas da abordagem de projetos. **Contraponto**, v. 4, n. 1, p. 169-187: Itajaí. Jan/Abr. 2004.

SILVA, J, P, da, BARBOSA, S, N, F, KRAMER, S. Questões Teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In. CRUZ, A, H (orgs). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo, Cortez, 2008

SILVA, D, L da. Do gesto ao Símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar em revista**. n. 30, p. 145-167: Curitiba, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto do olhar. **Cadernos de pesquisa**, v. 112,. P. 7-31, março/2002.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Projeto educativo marista. Nosso jeito do Conceber a educação: Umbrasil, 2010.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Em: < <http://www.marista.org.br/derc-marista-no-mundo/D23/>> acesso em: 03 de abril de 2012

VENTURA, P, C, S. **Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória.** In Educação e Tecnologia. Vol 7 n. 1. p. 36 à 41. Belo Horizonte, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA PARA A ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

A Coordenação e a Assessoria do Departamento de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental
Colégio Marista Santa Maria

Curitiba, 16 de Setembro de 2010

Prezado (a) Professor (a)

Apresento-lhe a mestranda **Tatiane Lopes Monteiro** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que está realizando a pesquisa (dissertação) “*A linguagem Movimento na Pedagogia de Projetos: o que falam as crianças?*”

O trabalho envolve entrevistas e filmagens com as crianças da Educação Infantil, observações e análises dos documentos registrados pelas professoras sobre o encaminhamento dos projetos durante o ano letivo (Diário de Bordo e documentação de procedimentos metodológicos dos projetos) e fotografias tiradas durante o processo de aprendizagem sobre o projeto pedagógico específico. Portanto solicito a autorização e colaboração desta coordenação e assessoria para a realização da pesquisa na Educação Infantil desta instituição.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo telefone 41-96855333 ou pelo endereço eletrônico marynelma@ufpr.br

Saudações acadêmicas

ANEXO 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA PARA AS FAMÍLIAS

Profa Dra. Marynelma Camargo Garanhani
Orientadora da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

Tatiane Lopes Monteiro - tatymonteiro24@hotmail.com - Mestranda
Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani - Orientadora

Senhores pais e responsáveis,

Eu, Tatiane Lopes Monteiro, professora de Movimento da Educação Infantil do Colégio Marista Santa Maria, estou inscrita no Mestrado da Universidade Federal do Paraná - UFPR, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino e pretendo desenvolver uma pesquisa, com a orientação da Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani, cujo tema será: **A Linguagem Movimento na Pedagogia de Projetos: o que contam as crianças**

Os objetivos da pesquisa serão:

- Perceber quais as aprendizagens adquiridas pelas crianças dentro do contexto do projeto;
- Analisar com as crianças quais linguagens do conhecimento foram utilizadas para a aquisição das aprendizagens e se dentre elas a linguagem movimento está inserida;
- Perceber se as crianças trazem informações sobre a linguagem Movimento para as atividades em sala de aula e o que elas falam.

Através de uma conversa com a coordenação da Educação Infantil, chegamos à conclusão de que a turma **“Primeiro ano G – amigos da fadinha da natureza”** está passando por um processo interessante com o projeto sobre a **“cultura indígena”**, pois o mesmo está abrangendo diferentes linguagens e nota-se um grande interesse das crianças em levantar hipóteses e pesquisar sobre as diferentes formas de vida e a história dos índios brasileiros. Por isso temos a intenção de que a pesquisa ocorra com os alunos dessa turma.

Sendo assim, gostaria de pedir a **autorização**, dos senhores (as) para realizar a pesquisa com o seu filho (a). A mesma será realizada por meio de entrevistas, nas quais me utilizarei de recursos como: **Filmagem, foto e gravação de voz**. As entrevistas serão feitas em horário de aula, e não oferecerão prejuízo acadêmico às crianças.

Gostaria de salientar que as filmagens, fotos e gravações serão utilizadas **sem fins comerciais**, sendo utilizadas unicamente com a finalidade de promover o conhecimento sobre a educação das crianças que estudam na Educação Infantil do Colégio Marista Santa Maria. As mesmas serão, portanto, incluídas em materiais acadêmicos a serem publicados e divulgados no âmbito da comunidade científica.

Desde já, gostaria de agradecer e me colocar a disposição para qualquer dúvida ou esclarecimentos.

Curitiba, 18 de abril de 2011

Profa. Tatiane Lopes Monteiro

Responsável pela pesquisa

ANEXO 3: CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE AUDIO E IMAGENS DAS CRIANÇAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação de meu (minha) filho (a) _____ na pesquisa **“A linguagem Movimento na Pedagogia de Projetos: O que falam as crianças?”** de autoria da Professora Mestranda Tatiane Lopes Monteiro, acadêmica do programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, sob a orientação da profa. Dr^a Marynelma Camargo Garanhani.

Estou ciente que esta pesquisa fará uso de imagem (fotografia e filmagem vídeo-áudio) e som da voz do meu filho (a) para coleta de dados da investigação, sem ônus, e estes dados serão utilizados em materiais acadêmicos a serem divulgados e publicados sem fins comerciais em todo território nacional e internacional.

Identificação do responsável pela criança

Nome: _____

RG: _____

Relação com a criança: (ex: mãe, pai ou outro) _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Assinatura: _____

ANEXO 4: PARECER DE OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA EM EDUCAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **TATIANE LOPES MONTEIRO** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, DR^a VALÉRIA SILVA FERREIRA e DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"A COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: EM FOCO O CORPO EM MOVIMENTO"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI		APROVADO
DR ^a VALÉRIA SILVA FERREIRA		aprovada
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada

Curitiba, 21 de setembro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Assinatura